



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**“MENORES EN SITUACIÓN DE CALLE:
POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS EN EL PRESENTE”.**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
LÓPEZ RIVERA GERARDO

ASESOR:
DR. JESÚS ESCAMILLA SALAZAR

Mayo, 2009.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A
*La memoria de mis abuelos,
Que me abrieron el apetito por el porvenir.*

A
*Mamá Eduviges,
Papá Rogelio,
Siempre estaré con Ustedes...*

A
*Michelle
Quien me regresa miradas sobre la esperanza...*

A
*Benjamín y Yohali
Los sigo esperando para acompañarlos.*

A
*Jesús Escamilla,
Mi profesor, tutor y asesor,
Por su apertura en la consolidación
De un pensamiento sobre lo humano
Que lo hace más comprensible...*

A
*Los personajes
Que me mojan, como espejos de agua,
Por un sinfín de razones,
Porque se presentaron cuando la vida parecía distante,
Compleja, dolorosa...*

Sólo.

*Ya desde mi niñez, yo no he sido
Como eran otros; yo nunca he mirado
Como los otros, nunca mis pasiones
Brotaron del venero comunal,
Yo no sacaba de la misma fuente
Mis penas; no podía despertar
Mi corazón al gozo en igual tono,
Y todo lo que amé, lo amé yo solo.
Entonces, en mi infancia, en la alborada
De cada abismo del bien del mal,
Del misterio que ahí me tiene sujeto:...*

Edgar Allan Poe.

INDICE

	Pág.
RETRATO DEL PRESENTE	5
CAPÍTULO 1. OLVIDO Y SILENCIO: ¿PRAXIS PEDAGÓGICA EN EL PRESENTE?.....	12
<i>Retrato del primer capítulo.....</i>	<i>13</i>
1.1 Olvido y silencio: ¿praxis pedagógica en el presente?.....	18
1.2 El triunfo del progreso: coordenadas de la subjetividad.....	24
1.3 Un mundo feliz: sentidos y significados de la idea del progreso...27	
CAPÍTULO 2. VACÍO MODO EXISTENCIAL: ¿POSIBILIDAD PEDAGÓGICA EN EL PRESENTE?.....	57
<i>Retrato del segundo capítulo.....</i>	<i>58</i>
2.1 Búsqueda del ser completo.....	61
2.2 La calle: atrevimiento de la búsqueda.....	73
2.3 Espacio íntimo: situación de calle.....	88
CAPITULO 3. SUJETO DE SU HISTORIA: PROCESO DE HUMANIZACIÓN EN EL PRESENTE.....	93
<i>Retrato del tercer capítulo.....</i>	<i>94</i>
3.1 Menores en situación de calle: sujetos de su historia.....	97
3.2 Proceso de humanización: proyecto de formación.....	102
3.3 Posibilidades pedagógicas en el presente.....	108
CONSIDERACIONES FINALES.....	121
BIBLIOGRAFÍA.....	127
ANEXOS.....	131

RETRATO DEL PRESENTE.

Empezaremos por recuperar las palabras de Paulo Freire que en *Pedagogía de la Esperanza* dice que “algunas de esas tramas terminaron por traerme al exilio al que llego con el cuerpo mojado de historia, de marcas culturales, de recuerdos, de sentimientos, de dudas, de sueños rotos pero no deshechos...”¹.

Desde luego, Freire habla de un exilio que vivió desde la trama de lo jurídico, político, cultural e ideológico. Pero, nosotros hablamos de un exilio ontológico, donde posiblemente nace el pensar las posibilidades pedagógicas como el espacio de la toma de postura política frente al mundo denominado de mil maneras y que evidenciaremos a lo largo de éste trabajo.

Precisamente, aquí tiene su pertinencia la idea del retrato del presente, tal como llamamos a este apartado, que se funda en las premisas de la *Filosofía del Presente* de Ignacio Izuzquiza. Los aportes de Izuzquiza nos brindan un marco de gran riqueza conceptual para comprender el presente donde, creemos nosotros, tienen su viabilidad ontológica las posibilidades pedagógicas frente a la velocidad de la época del presente. Entonces, las posibilidades pedagógicas, como objeto de estudio, en articulación a los *menores en situación de calle* se remonta a algo que nos gustaría mucho haber podido hacer antes, y que el no haberlo hecho antes no nos hace perder la esperanza en nuestros días: es hablar de lo humano en el presente que se torna complejo. Abrirnos a las posibilidades del diálogo es sin duda una de las cosas que ahora recreamos con todos ustedes. Sobre todo porque hablar de nosotros es vital hoy día donde lo humano aparece como una narrativa caduca, sin sentidos, vacía, infructífera, improductiva, innecesaria por

¹ FREIRE, Paulo (2002). **Pedagogía de la esperanza**. Siglo XXI, México, p. 10.

aparecer el lenguaje de la simplicidad como el instrumento ideal para la explicación del orden social establecido por el proyecto del progreso.

Es decir, que un discurso, desde lo humano, no puede asumirse en forma neutra ni con ideas estrechas. Es necesario aceptar la apertura, por ejemplo, el concepto dominante sobre la pedagogía brota llena de aristas científicistas que derivan en inventivas productivas; un discurso al estilo de la corporación y el *management*; la sombra de la productividad llena el cuerpo de lo escolar el cual tiene un rostro apenas humano, visiblemente opuesto a Kant o Rousseau, pues hablar de educación en el presente es sinónimo de competencia, de procesos deterministas, el método y la técnica por encima del Ser². Sin duda, varias narrativas y declaraciones oficiales sobre educación “denuncian” a los “flagelos” de la sociedad que la misma *pedagogía del presente* intentará normalizar desde su dimensión moralina.

A pesar de ello, y aunque, en tales argumentos pedagógicos y teóricos imperativos persistan las subordinaciones a la ideología dominante³ de nuestra época, apostamos, desde aquí, por reconocer el cómo se transforman y constituyen los sujetos en espacios alternos a los escenarios institucionales socialmente legitimados⁴ en la sociedad mexicana. Es decir, que nuestra tarea

² En este orden de ideas, cuestionamos a la escuela básica mexicana, que tiene su base teórica en la Escuela Basada en Normas de Competencia, por sus siglas EBNC. En tal sentido, y por recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la prueba conocida en México como Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, PISA por sus siglas, así como la prueba denominada como Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares, por sus siglas ENLACE, verifican los niveles logrados en la estandarización y los niveles de eficacia de los programas educativos ahora vigilados bajo el esquema político-educativo de la Alianza por la Calidad Educativa que opera la capacitación y certificación de los sujetos de la competencia.

³ Marx se ocupa en estudiar las mentalidades de las clases sociales utilizando este término y encuentra como se condensan valores, intereses, emociones, actitudes, y de qué manera se transmiten, con fines de dominio de los sujetos.

⁴ Nos referimos a la familia y la escuela que bajo la lógica de valores dominantes de nuestra época encuentran su configuración en el ámbito de la moral de la empresa y, a partir del cual, definen el comportamiento de los sujetos. Mentalidad colectiva como construcción histórica que mantiene el orden y el rigor de los procesos sociales suscitados en su lógico tal como lo reflexiona Francisco Aramburu cuando se plantea hacer el recorte histórico del pensamiento de una época frente a la crisis ambiental devenida de los procesos industriales de índole capitalista.

es un reto histórico, que desde lo pedagógico, procura una reflexión del sujeto de la pedagogía alterna; al respecto de comprender como desde espacios y tiempos particulares de vida, en su proceso de formación, se constituyen los menores en situación de calle⁵ como sujetos de su historia frente a los ideales, por ejemplo, del progreso, tan vigentes en nuestro diario vivir. El mito del progreso permite reflexionar la praxis pedagógica en el presente, lo que a su vez hacemos en el primer capítulo.

Por todo esto, cualquier preocupación concerniente a las ideas de vacío, silencio y olvido tienen otra forma de concebirse, desde ellas se procura recuperar la dimensión ontológica del sujeto y por ello las denominamos modos existenciales. El vacío modo existencial, el silencio modo existencia y el olvido modo existencial son trabajadas como parte trascendental en este proyecto, por las tensiones de época que suscitan sobre todo cuando se habla del <<sujeto de atrevimiento>>⁶, ya que un menor en situación de calle es eso. Porque de lo que se trata es “rescatar al sujeto histórico como constructor y retador o, por lo menos, inspirado por el asombro que enriquece la conciencia cognitiva mediante la imaginación”⁷. El rescate del sujeto es primordial en el presente cada vez menos humano, pero, reafirmamos, que los pedagogos y la pedagogía no tiene que esperar a que la sociedad mexicana se democratice desde los grupos en el poder para comenzar a tener una práctica incluyente y de rescate del sujeto concreto.

Entonces, lo que queremos decir es que, las historias de vida de los <<niños de la calle⁸>> resguardan símbolos que les permiten caracterizarse a sí

⁵ Parte del ensamblaje conceptual que proponemos, lo es la categoría <<menores en situación de calle>>. categoría que trabajaremos más adelante, en el apartado “niños de la calle: un laberinto de conceptos”.

⁶ Se trata de dar forma al sujeto que en su finitud, se vuelca sobre sí mismo para reconocer su incompletud y asistir al llenado de su ser.

⁷ ZEMELMAN, Hugo (1992). **Los horizontes de la razón, uso crítico de la teoría**. Anthropos, México.

⁸ Ésta es la denominación habitual que se emplea, tanto en los mass media, como en la vida cotidiana, para referirse a un fenómeno social de alto impacto. Pero nosotros, trataremos de

mismos en términos críticos para construir un proyecto particular del mundo, su mundo al final; entendimiento histórico de lo humano que se vuelve sobre sí mismos, tal acto frente al mundo les concede la posibilidad de transformarse de espectador en actor, pasando de dominados a seres en acto de libertad, al fin en autoconciencia⁹ de sí mismos como lo anuncia Paulo Freire en *Pedagogía de la Esperanza*. Y, aquí encontramos la pertinencia ontológica de las posibilidades pedagógicas en el presente: la construcción de uno mismo para sí.

Para ello, nuestra propuesta pedagógica, como ámbito ontológico, no niega la dimensión democrática y de inclusión, tan vitales hoy día en toda práctica pedagógica; por lo cual, en tanto transitemos en nubarrones conceptuales del concepto <<niños de la calle>>, siempre entendemos al sujeto como una totalidad histórica. Desde luego que se trata más de un trabajo conceptual que implica denunciar los significados dominantes y las reducciones históricas contrarias a lo pedagógico. Esto quiero decir, que es una tarea política que convoca a los pedagogos en cualquier parte del planeta. Pero, tal denuncia tiene como basamento resaltar la idea del *espacio propio e íntimo*, un espacio particular de vida pero en plena coexistencia con los otros; una poética de lo real como lo llama Ignacio Izuzquiza en *Filosofía de la tensión: realidad, silencio y claroscuro*¹⁰ y que se desarrolla en el capítulo dos.

Es decir, que una situación en coexistencia o una poética de lo real para los menores en situación de calle, es un nosotros, y, ¿qué es un nosotros? Es el espacio donde el ser aparece develado, es transparente y reconocido por los demás, sí, pero sobre todo, se desea, también, reconocer lo otro desde su particularidad y configuración histórico-cultural. Se trata de la creación del Ser desde el silencio que emite el *espacio propio e íntimo*; por el silencio emitido

tomar postura frente a tal convencionalismo, a su vez, proponemos la noción <<menores en situación de calle>>.

⁹ FREIRE, Paulo (2002). **Op. Cit.**, p 44.

¹⁰ IZUZQUIZA, Ignacio (2004). **Filosofía de la tensión: realidad, silencio y claroscuro**. Anthropos Editorial, España.

por el otro o los otros somos reconocidos como existencia en franco despliegue de las posibilidades pedagógicas en un mar de olvidos de la modernidad.

Y, frente a los olvidos de la modernidad, desde la contingencia de lo pedagógico que emana de la propuesta curricular de la Facultad de Estudios Superiores Aragón para la Licenciatura en Pedagogía, en la División de Humanidades y Artes, suceden varias cosas, primero, el vacío modo existencial como movimiento de la finitud se torna en el acontecimiento ontológico por excelencia en la apropiación del espacio del futuro: el espacio del proyecto de formación; pasando por la construcción de lazos sociales y afectivos, así como la reconstrucción de los códigos y símbolos que determinan los tiempos de la complitud del vacío, porque el vacío es la presencia de los otros. El vacío también es comunidad.

Así es como encontramos que en la relación tiempo-espacio de los menores en situación de calle se da un suceso, la fundación de un espacio que les pertenece por poseer una dimensión íntima hasta la abertura de los otros. Dicho emprendimiento relacional, porque eso significa esa fundación, requiere de determinaciones y ordenamientos ontológicos que den cuenta de la “apropiación ontológica de lo ajeno” como propio, potenciación del olvido modo existencial. ¿Por qué dichas determinaciones y ordenamientos ontológicos potencian al ser?, ¿acaso se refiere a jerarquías, estatificaciones, status, dominio de uno sobre el otro? Lo que implica un sentido horizontal del encuentro del “uno” con lo “otro” en la apropiación del espacio, es un habitar dialéctico. Habitar el espacio donde se encuentran y reencuentran las subjetividades en un constante movimiento de intimación.

La dialéctica del habitar se refiere a intimar con el otro en un despliegue mutuo y recíproco de las posibilidades pedagógicas. Ésta es la pertinencia pedagógica de las categorías Olvido, Silencio y Vacío modo existencial,

entendidas como las posibilidades existenciales en el presente con las que los menores en situación de calle fundan su existir a fin de enfrentarse a la rigidez de los ideales del progreso, *al otro rostro, duro, cerrado y reducido del olvido, el silencio y vacío* donde lo humano se fuga, los sujetos se individualizan y la pedagogía se vuelve en fantasma del progreso. Lo humano apenas aparece como objeto.

Hasta aquí, y como un primer acercamiento al texto, hemos ofrecido al lector una síntesis de las reflexiones aquí reunidas. Desde luego la estructura del presente trabajo consta de tres capítulos, unas consideraciones finales, la bibliografía y los anexos, que esperanzados, invitarán a pedagogos a recuperar a los sujetos en el presente deshumanizado. Así, el primer capítulo juega el papel de problematizar el presente devastado pedagógicamente, donde, precisamente lo pedagógico no aparece más que en su forma dominante silenciante, el artificio metodológico-técnico en lo educativo devenido por el proyecto del progreso que nos conducirá a dejar asentados algunos trazos al respecto del proyecto del progreso.

En el segundo capítulo se desencadena el aporte conceptual sobre lo humano, que desde la pedagogía crítica en el rescate de lo humano, se reconstruye para nombrar a las posibilidades pedagógicas, que frente al mundo artificialmente configurado, los menores en situación de calle aparecen desde coordenadas ontológicas para irrumpir el orden instaurado, pero desde algo que nos pertenece por ser seres finitos, el tránsito de lo finito en el devenir múltiple de los proyectos de formación.

Con todo esto, el lector arribará al tercer capítulo donde se hace presente el sujeto de su historia. El sujeto de la pedagogía, particular y concreto, con historia propia. Lo pedagógico es develado por el movimiento ontológico de los menores en situación de calle como proceso de humanización, y miramos con esperanza, la posibilidad pedagógica de seguir sosteniendo un estimulante

diálogo con la pedagogía, los pedagogos y educadores como creemos, logramos hacerlo en ésta ocasión.

CAPÍTULO 1

1. OLVIDO Y SILENCIO: ¿PRAXIS PEDAGÓGICA EN EL PRESENTE?

Rostro del primer capítulo.

- 1.1 Olvido y silencio: ¿praxis pedagógica en el presente?
- 1.2 El triunfo del progreso: coordenadas de la subjetividad.
- 1.3 Un mundo feliz: sentidos y significados de la idea del progreso.

Retrato del primer capítulo.

El presente capítulo hace una pregunta inicial sobre las posibilidades ontológicas de los menores en situación de calle en el presente, y que nosotros llamamos posibilidades pedagógicas frente al tiempo del presente. Por ello, conviene decir que al tiempo del presente lo entendemos en dos sentidos, en un primer sentido lo entendemos como la época actual; y esto nos coloca en el segundo sentido, el momento del sujeto, del ciudadano, del individuo.

De la relación época y sujeto surge un espacio de reflexión que nos posibilita la comprensión del mundo de la cultura, de los movimientos y matices del interés mercantil devenido en cenit de la época del progreso, representación del mundo nos dirá Heidegger en su obra *Caminos del bosque* y, por supuesto, la pregunta sobre la constitución del sujeto abre el abanico epistémico de comprensión pedagógica porque desde el progreso se aniquila a lo humano, y, ¿cómo acontece tal aniquilación?

Lo que intentamos al fin es comprender que un olvido de la modernidad, tejido en el entramado de varios discursos, colocan pertinentemente a las posibilidades pedagógicas en el espacio del reconocimiento del juego del olvido, vacío y silencio modo existencial, y también del reconocimiento de la dignidad humana de los <<menores en situación de calle>>¹.

Es el desgarramiento del ser frente a la imposición de la pedagogía de lo invisible, que es sinónimo de la pedagogía deshumanizante del presente. Es el

¹ Como lo dice el Dr. Escamilla en su libro *Los derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, “esta idea parte de la concepción de que todo ser humano es un sujeto inconcluso, por lo que el papel de la educación es concienciar a ellos de su finitud de existencia, como carácter ontológico universal de todo ser, por lo que el papel del pedagogo es brindar una educación emancipatoria para una vida democrática, que reconozca a todo ciudadano como deferente que vive en convivencia cívica en colectividad”. ESCAMILLA Salazar, Jesús (2009). **Los derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización**. UNAM-Miguel Ángel Porrúa, México, p. 7.

encapsulamiento existencial que de pronto nos vota frente a los valores reinantes de la modernidad. La historia de la pérdida del sentido de lo humano a cambio de la conquista y pertenencia a una patria normalizada y regulada desde su afuera como lo dicen los discursos sobre el análisis organizacional que se enseña en las escuelas normales y pedagógicas oficiales; se trata de desarticular la novela blasfema escrita sobre aguas mágicas del submundo urbano; se trata de no entonar la canción del dolor y aborrecimiento sobre verdades ontológicas que se empeñan en sepultar.

Pero, al hacer una creativa epistémica, de reflexionar frente a los sentidos de armonía de nuestro presente, por ejemplo, de pensar fuera de los dominios de la moral productiva, advertimos que asumimos una guerra ontológica que combate con quienes paralizan la inventiva existencial; anular la extensión del horizonte del ser que siempre hemos mirado como posibilidad de navegar fuera del agua sin agua de verdad; de escapar de la certeza absoluta sobre las cosas para cuestionar las imágenes de nuestra época a fin de ir más allá de las limitaciones prescriptivas del orden racional y empírico de base positivista de las pedagogías del orden y de lo invisible, que detienen y cierran a los sujetos en una dimensión de certidumbre porque se aplica sobre ellos el control y la regulación de sí mismos.

Indudablemente, aquí, no sé pretende volver transparente lo transparente. Más bien se trata, por un lado, de rescatar la dimensión ontológica de los menores en situación de calle para develar su naturaleza existencial y, por el otro, de desmembrar las imágenes artificiales que hablan sobre ellos hoy día como sinónimos de la confusión, exclusión y el peligro.

Por ello, surgen preguntas que a más de dar una respuesta, tratan de sugerir los caminos para asumir el reto histórico que asumimos en el presente. ¿Qué es lo humano, cómo rodearlo para hacerlo aparecer en sí mismo?, y en su plenitud objetiva, vital, ¿cómo es que se estructuran las imágenes que

encapsulan las posibilidades de lo humano afín de producir certezas como sueño y fantasía de control sobre los sujetos regidos bajo indicadores y datos estandarizados? Así damos cuenta que nuestra preocupación iniciará su recorrido en articulación a la siguiente pregunta, ¿Cuál es el nuevo orden cultural en el que se producen, en forma dominante e inevitablemente, las subjetividades plásticas y virtuales?, ¿Qué sentidos tiene la construcción del proyecto colectivo, bajo los ideales del progreso, de la performatividad, de la fantasía de la felicidad para anular las posibilidades pedagógicas?

Éstas preguntas, son exigidas desde lo pedagógico frente a los umbrales de la cultura y moral de la empresa, que agobian lo humano, extinción que nadie comenta, que la idea de la convivencia es olvidada como proyecto social, como proyecto incluyente y, además, se gesta el triunfo de la individualización, del egoísmo antrópico, cenit del consumo.

No es por demás advertir, que la indigencia de nuestra condición de vida es un síntoma de la ingeniería de la pedagogía de lo invisible. Por ejemplo, en el ámbito educativo básico en México, el lenguaje de la empresa se ha colocado como el eje articulador de toda práctica educativa. Aparece la pedagogía de lo invisible que tiene rostros de la calidad, competencia y la certificación. Es decir, ¿Cómo nos hemos olvidado del proyecto de nación como espacio democrático, del espacio público, es decir, de la construcción de los espacios de convivencia en la ciudad, la polis como la llamaban los griegos?

Recordemos que en la polis, el entorno de la ciudad era condición de muerte, de destrucción y deslegitimación del ciudadano: la mutación del ciudadano a invisible, la no existencia. En la Sociedad del conocimiento, o como quiera que se le llame con tópicos como Sociedad de la Información, Globalización, Economía de Mercado, Era de la Información y otros más, la calle aparece como la representación moderna de la pérdida. La fealdad del mundo, la imposibilidad de encuentros la encarnan entonces quienes habitan en la calle.

Preguntamos desde aquí, ¿Cómo llegamos a ser de ésta forma?, ¿Porqué la pedagogía, sea del silencio, del olvido, de la técnica, no puede reconocer las posibilidades subjetivas y objetivas de los menores en situación de calle?, ¿Qué significados tienen las imágenes de la exclusión y el invisible, imágenes que estructuran la aniquilación de los encuentros con la otredad? Esta última pregunta es vital porque da cuenta de la diferencia, de lo contingente en lo social, es una apuesta al encuentro de lo otro.

De tal forma, una vez elaborada nuestra propuesta de comprensión sobre las posibilidades pedagógicas, estaremos discutiendo los rasgos de nuestro presente para pensar los sinsentidos del proyecto del progreso. Entonces, con la significación de las categorías <<olvido>>, <<silencio>> y <<vacío>> generamos las condiciones pedagógicas que posibilitan la comprensión de las posibilidades existenciales en el presente, precisamente, ubicándonos en el contexto particular de los menores en situación de calle en el cruceo Pantitlán-Carmelo Pérez, en Ciudad Nezahualcóyotl.

Para el caso de las finalidades de este capítulo, dichas construcciones categoriales, tratan, por un lado, de caracterizar a los menores desde su dimensión existencial y, por el otro lado, tratan, de escapar a la lógica del sentido “peyorativo” que les impone el enfoque dominante a los menores, vía organismos internacionales, mass media, el mercado y la política social.

En este último sentido, Zemelman nos advierte sobre conceptos como occidente, indio, blanco, raza, estratificación social, diferenciación social, explotación, empresario, obrero, capas medias, Estado, legitimación, y porque no agregar a la lista <<niños de la calle>>, son algunos de los que hemos heredado de los textos sin discusión alguna, y que hemos aplicado como si la realidad fuera homogénea y sin conflictos. Con este marco conceptual abierto, nos preguntamos, ¿cuál es la praxis pedagógica en el presente? Sigamos

recorriendo las venas del sugerente discurso en cuestión presentado en el siguiente apartado.

1.1 El olvido y el silencio: ¿praxis pedagógica en el presente?

La arquitectura del presente, en su expresión funcional, obedece a un criterio de verdad, ya sea orden o control, y aparece en estricto sentido un espacio social sin caos como ideal de la época. No hay diferencias, no hay antagonismos, todo es armonía. Por eso en diferentes espacios, sobre todo los convocados por actores del academicismo, intelectuales de corte positivista, así como representantes del gobierno nacional, por ejemplo, en foros, conferencias y simposium, suelen tener la preocupación de comprender algunos procesos socio-culturales que se presentan como distintivos del momento actual, o, en el peor de los casos, sólo justificar los matices del nuevo orden².

Sea en un sentido o en otro, acostumbran “llamar” a nuestro presente con la tópica <<*sociedad de la información*>>, <<*sociedad del conocimiento*>> dentro del marco de <<*las nuevas tecnologías*>>, <<*globalización*>> y <<*neoliberalismo*>>³; en el caso de los representantes del gobierno en turno,

² En “¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes”, Alain Touraine nos ofrece su visión sobre “*la disociación de los dos universos, el de las técnicas y los mercados y el de las culturas, el de la razón instrumental y el de la memoria colectiva, el de los signos y el del sentido*”. Esto representa, para Touraine, “*el triunfo de la cultura global que al desprenderse de las instituciones sociales*”, (lo lamentable, es que) “*éstas se convierten en meros instrumentos de gestión*”. Incorporando a su análisis, la idea de globalización, advierte que ésta nos impone una concepción de vida social, donde “*la globalización privó a la sociedad de su papel de creadora de normas*”. Por otro lado, Ma. del Carmen de la Peza Cazares, en su artículo “*Medios de comunicación, gobierno de la población y sujetos*” compilado por Emma León y Hugo Zemelman en su obra “*Subjetividad: umbrales del pensamiento social*”, hace referencia sobre que los medios electrónicos de comunicación son decisivos en la constitución de los sujetos y el control de los individuos en el espacio abierto y extenso que es la ciudad. Para profundizar en el estudio, consultar TOURAINE, Alain (2001). **¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes**. Primera reimpresión. FCE, México. Y, Peza Casarez, Ma. del Carmen. “*Medios de comunicación, gobierno de la población y sujetos*” en LEÓN, Emma y ZEMELMAN, Hugo (1997). **Subjetividad: umbrales del pensamiento social**. Anthopos, México.

³ Muchas de las cosas que, para la gran mayoría, en cierto sentido, nos sirvieron de referencia para construir nuestros conocimientos y relaciones y, posiblemente nuestras certezas, empiezan a transformarse o, pese a quien le pese, a desaparecer al quedarse inmóviles en el olvido, puesto que tienen el sabor de lo viejo, es decir, arcaico, rancio, caduco, inservible, derruido con olor a muerte. En este asunto, creemos necesario recuperar dos aportes interesantes de nuestra época que nos permiten comprender las dimensiones de nuestra realidad actual. La primera corresponde a la del Ex Rector de la UNAM, el Dr. Juan Ramón de

no sé si por moda o por hacernos notar que en verdad “saben”, y *mucho*, sus discursos son arrebatados por la corriente del viento crítico esfumándose, perdiéndose en hilos de desprecio conceptual.

A dicho repertorio de nociones sobre la época presente desde quienes las enuncian, suelen incorporarse otras, tales como multiculturalismo, perspectiva de género, democracia, instituciones, paz; progreso, abstracciones que, de una u otra forma, quienes se empeñan en privilegiarlas, al menos en el nivel gubernamental, tratan, creemos nosotros, de barrer “la fealdad del mundo” que logran identificar en los retratos que hablan sobre, para y desde nuestro presente⁴.

Siguiendo ésta visión discursiva sobre nuestra época, y navegando ahora en el océano de las producciones literarias, por ejemplo, las diversas

la Fuente dice que: *“Actualmente es muy importante entender cómo se transmite el conocimiento y ser capaces de seleccionar el tipo de conocimiento necesario para el desarrollo de nuestras vidas. La información es el primer paso. La información está vinculada a lo que es, a mi juicio, el signo característico de la globalización que vivimos en la actualidad. La revolución de la tecnología de la información y las comunicaciones define de manera completa la globalización... A la radio le tomó 39 años poder tener una audiencia de 50 millones de radioescuchas. A la televisión le tomó 13 años tener una audiencia de 50 millones de televidentes. A internet le tomó cinco años. La velocidad es impresionante. En el año 2000 había 300 millones de usuarios de internet; en este año existen poco más de 800 millones de usuarios... El problema es que, hasta ahora, lejos de ayudarnos a alcanzar una mayor igualdad entre los países y dentro de los mismos países, estas tecnologías han acentuado algunas disparidades. En el mundo existen 6 400 millones de personas y sólo 800 millones tienen acceso a internet”*. La segunda visión, la tomamos del sociólogo francés Alain Touraine, quien decididamente nos dice: *“Si la vida social se ha convertido en una maratón, podemos ver que algunos pugnan por ganar la competencia, muchos se esfuerzan por continuar en la carrera, otros muestran su miedo de quedar rezagados y fuera de la competencia y, finalmente, están quienes muerden el polvo y abandonan el campo agotados. Hemos pasado de los conflictos sociales a las esperanzas o a las desesperaciones relacionadas con cambios cada vez más rápidos, de los problemas de una estructura social a los problemas de un modo de cambio”*. Consultar, DE LA FUENTE, Juan Ramón (2005). “Las universidades, la inteligencia de los países” en **Foreign Affairs en español**, Vol. 5, Núm. 2, ITAM, México, p. 4. También, consultar, TOURAINE, Alain (2002). **Crítica de la modernidad**. FCE, México, p. 183.

⁴ Por ejemplo, en una nota informativa del martes 23 de julio de 2002, publicada en el periódico La Jornada se menciona textualmente: *“La realidad ha rebasado los ‘conceptos’ existentes acerca de niños y adolescentes cuya “casa” es la calle”*. En esto, Hugo Zemelman sustenta este aporte conceptual que la Jornada privilegia.

publicaciones de naturaleza academicista⁵, se engarzan en la batalla por discutir y ordenar en la complejidad de nuestro tiempo sus narrativas conceptuales y reivindicar la capacidad humana de la razón, pero, por el contrario, en muchos casos, los equipos de investigación patrocinados por mecanismos institucionalizados de producción en desarrollo científico, como el CONACYT en México, o, la UNESCO, OCDE, BM, en el orden supranacional, se visualizan expresiones “especializadas” que se jactan en reducir la complejidad⁶ con el “fértil” y “árido” suelo de la epistemología⁷.

Más allá de la riqueza o insuficiencia de tales esfuerzos teóricos y metodológicos, así como ganancias de una directriz de productividad, el asunto a resaltar, por un lado, es el ininteligible proceso que actualmente viven las construcciones conceptuales y las discusiones teóricas sobre la realidad⁸, y, por el otro, sobre la negación y olvido de un sin número de constelaciones humanas formadas por vivencias múltiples, tormentosas, monstruosas, que creemos nosotros son prácticas únicas e irrepetibles cuya sagacidad

⁵ En el caso de UNAM, hacemos mención de sus Institutos de Investigación que en todos los campos disciplinares, por ejemplo, Estéticas, Humanidades, Jurídicas, Económicas, Sociales, Antropológicas, etc., así como en sus Centros de Investigación, por ejemplo, el CESU, el Centro de Ciencias de la Tierra, el Centro de Ciencias Genómicas, etc., surgen aportes teóricos y metodológicos de referencia imprescindible para la construcción del conocimiento global. Es indudable considerar a las universidades como la inteligencia de los países tal como lo expresó el Rector Juan Ramón de la Fuente en el evento “Espacio 2005” en San Luis Potosí, en su ponencia *“Las universidades, la inteligencia de los países”*. DE LA FUENTE, Juan Ramón (2005), **Op. Cit.**, p. 5.

⁶ Para comprender la noción “reducción de complejidades”, desempolvamos el sentido que, de una y otra forma, Marcela Gleizer trata de evadir en su discusión sobre la complejidad como característica de las sociedades modernas en su obra *“Identidad, subjetividad y sentido”*. Es decir, para nosotros, la reducción de la complejidad, en sentido estricto, es la exclusión y el olvido de otras posibilidades, por ejemplo, simbólica y de enorme riqueza humana como la dimensión de la cultura en la discusión de los fines de la educación.

⁷ Por un lado, comprender cuál es el proyecto del saber para nuestro momento histórico, por ejemplo para el gremio de la pedagogía es un problema epistemológico de suma trascendencia y que no puede y debe ser evadido, y por el otro lado, porqué en el presente, la epistemología se constituye como el espacio hegemónico y juez de validación y legitimación de los saberes, creando, a partir del Siglo XIX, un esquema y estatuto de validación del conocimiento dándole su validez científica, en su versión de ciencia positiva, bajo los principios de la lógica formal y el empirismo (objetividad). El problema es que la epistemología, frente a la realidad es seria, formal, esquemática, rígida y acartonada.

⁸ En este sentido, el lenguaje de la teoría no paraliza la dinámica y actividad permanente de la realidad. La realidad tiende a abrirse y prolongarse en el horizonte de la historia. Zemelman nos advierte sobre éste asunto.

ontológica asombra por su alto sentido de pertinencia y supervivencia para asumir los retos de una época carente de humanidad; son modos y formas dialógicas efectivas en el mar del encierro existencial; son historias de vida que humedecen los cuerpos con marcas culturales, de dudas, de sueños rotos pero no destruidos como lo dice Freire, al fin las subjetividades son un desborde de las posibilidades pedagógicas en el presente.

Con lo anterior no sugerimos el rechazo o evasión por parte de la Pedagogía⁹ de la reflexión y debate de los distintos niveles de la realidad humana; por el contrario, es una invitación que Hugo Zemelman logra argumentar de la siguiente forma: “de ahí que ubicarse nuevamente desde el lugar del sujeto, como ventana de observaciones del mundo, obliga al propio campo del conocimiento social a vertirse sobre sus propios criterios de sustentación racional para, a la manera de un diálogo especular, mirarse como objeto de reflexión de sí mismo, identificando las fuentes, visiones y contenidos que se encarnan en todas sus realizaciones (epistémicas, teóricas, metodológicas y técnico-instrumentales)”¹⁰.

Es vital el rescate del sujeto real. Y, aquí encontramos las posibilidades pedagógicas del presente. Sin sujetos, como lo dice Zemelman, por un lado, no hay investigación, y, por el otro, sin sujetos reales y concretos, no hay comprensión de lo humano diríamos nosotros como pedagogos. En éste sentido, ya sea la discusión de la construcción de la subjetividad o el rescate de la dimensión ontológica de los sujetos supone dos momentos de suma trascendencia. Con el primero, hacemos una pregunta, ¿cuál es el horizonte histórico donde se fusiona y configura la vulnerabilidad de los sujetos en el presente? Y, con el segundo momento de la pregunta es, ¿cómo llamar a aquello que los sujetos en su postura frente al mundo y la vida despliegan en su dimensión ontológica? Claro, que en todo ello, está presente la siguiente

⁹ En el debate pedagógico encontramos los momentos más álgidos de la discusión sobre su estatuto epistemológico. Pero el punto medular que nos envuelve lo tenemos en

¹⁰ LEÓN, Emma y Zemelman, Hugo (1997). **Op. Cit.**

pregunta, ¿Cómo es que las imágenes dominantes *sobre* el fenómeno niños de la calle confecciona un ethos de revitaliza la idea de la sociedad urbana del progreso?

Esto supone, reflexionar la idea del progreso en un primer momento para pensar la praxis pedagógica en el presente con respecto a romper con la racionalidad y negación de la representación del cómo vivir de los otros¹¹. Como pedagogo, supone una tarea política que corresponde ejecutarla de cara a la fealdad del mundo presente, como responsabilidad histórica que asumimos para comprender desde la dimensión de la formación, la complejidad de la relación con el otro y el despliegue de las posibilidades pedagógicas que todos articulamos en dichos encuentros.

Pero, la praxis pedagógica deviene en acto ético que coloca al sujeto de la pedagogía en actor de su particular proyecto de formación y exige una congruencia entre pensamiento, decir y actos. Entonces, la praxis pedagógica, tiene niveles espacio-temporales, que interactúan desde planos ontológicos con apertura al tiempo y nuevas realidades. Esto es, como lo dice Hugo Zemelman, “el hombre elige el presente en función del futuro... [que] forma su propio presente y futuro sobre la base de algo que todavía no existe”. Siguiendo con Zemelman decimos que “el tiempo cumple la función de exigir pensar todo en movimiento. No es solamente el transcurrir, el pasar, sino también es una construcción, en el sentido de que lo que se da en un momento no se manifiesta exclusivamente en términos de una circunstancia cronológica, sino que el momento tiene lugar en función de una articulación reconstruida que se desenvuelve en la dimensión longitudinal”¹².

¹¹ Esto es el mundo como representación y voluntad de la metafísica. Ya Martin Heidegger, en su ensayo La imagen del mundo nos advierte sobre el poder de la representación en la construcción del mundo.

¹² ZEMELMAN, Hugo (2005). **Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico**. Anthropos, México, p. 176.

El aporte tiene una pertinencia pedagógica, pues coloca al sujeto pedagógico, como sujeto de su historia. El menor en situación de calle, hace gala en el despliegue de sus posibilidades pedagógicas frente al mar de olvidos de la modernidad que se sirve de una pedagogía del silencio y del control de los sujetos. Por lo tanto, hablar de la praxis pedagógica del sujeto de la pedagogía que recrea el mundo que habita, nos obliga a preguntar, ¿cómo se instala en el presente una pedagogía silenciante? ¿Cuál es el proyecto socio-histórico en el que se consolidan las prácticas deshumanizantes llamadas actos pedagógicos por los discursos oficiales? Estas inquietudes, despliegan las dimensiones de los siguientes apartados. Asistamos al encuentro de ellos.

1.2 El triunfo del progreso: coordenadas de lo humano.

Con el triunfo del proyecto del progreso no queremos decir que los menores en situación de calle sean producto de la miseria y pobreza. Verlos de ésta forma, creemos, es proteger la idea de que ellos son una imagen natural y normal de nuestra época que aspira “vertiginosamente” al progreso; nos encontraríamos descolocados de una perspectiva pedagógica que nos permita entender la saturación y complejidad de nuestro precario momento histórico¹³. Por el contrario, pensar el triunfo del progreso nos abre a la posibilidad de pensar otros sentidos, dimensiones de realidad que están silenciados y olvidados; los olvidos de la modernidad: <<los menores en situación de calle>>¹⁴. La praxis pedagógica se tiene que pensar de otro modo, así como las negaciones, por ejemplo, los laberintos y realidades propias de nuestra época frente al despliegue de imágenes “normales”, propias y adecuadas de un proyecto que captura y controla los cuerpos, y con ello, las subjetividades¹⁵. Y aquí se implica el discurso pedagógico oficial que crea el sentido de normalidad de los ciudadanos.

La producción iconográfica y virtual devenida del sentido de normalidad de la idea del progreso fija en el tiempo “eterno” la individualización de los sujetos, puestos a merced de productos que estilizan sus cuerpos, produciéndolos en

¹³ Nos ha llamado mucho la atención el ensayo de Heidegger ¿Y para qué poetas? Precisamente en él, nos ofrece algunos elementos que nos permiten pensar la indigencia y penuria de nuestra época.

¹⁴ En nuestro presente, la forma dominante de dar cuenta de la condición de vida de niños abandonados y huérfanos es determinado en función de sus posibles objetivos: ropa, aspecto físico, droga, etc., y, creemos, que en el mundo de la cultura mercantil no hay posibilidad de respetar, tanto sus posibles objetivos y, mucho menos, sus posibilidades subjetivas. Nuestra tarea la asumimos con respecto a cambiar el lenguaje, el lenguaje dominante que niega historia e insiste en capturar la podredumbre, ésta es nuestra tarea política que asumimos como responsabilidad que nos corresponde como pedagogos en nuestra época.

¹⁵ Antulio Sánchez discute la transformación de las relaciones interpersonales; con ello da cuenta de las transformaciones de expresiones como el amor, la sexualidad y la amistad. “La nueva subjetividad se destaca porque las personas interactúan con las máquinas de una manera natural, aun sabiendo que ellas no son seres vivientes. Se empieza a borrar la frontera entre lo humano y lo artificial: la gente percibe a las computadoras como agradables o desagradables, según sea la “expresión” que “emitan”. SÁNCHEZ, Antulio (2000). **La era de los afectos en internet**. Océano, p. 126.

un para <<siempre>> como un posible eterno frente a la imposibilidad de escapar de la finitud de la existencia, es decir, la muerte. "No es la regla, pero en ciertos casos el comportamiento de los clones se presenta como realidad y parábola. Los monitores se vuelven el lugar en donde los usuarios ven desfilar escenas que alimentan su subjetividad, su existencia, su percepción de la realidad"¹⁶.

Entonces, sucede que nos encontramos inmersos en el mundo de la cultura mercantil que define el hecho de entender los movimientos de lo humano, por ejemplo, como un producto de las relaciones sociales y comerciales vigentes, es decir, como un proceso intersubjetivo caduco, precario, pues los deseos y afectos de los individuos se construyen por una serie de grandes compañías y prácticas delineadas por el mundo del consumo y la virtualidad¹⁷.

Estamos frente al ascenso de la individualización de los sujetos, sin responsabilidad política y olvido y abandono de la otredad. Giroux lo menciona de la siguiente forma: "cuando los adultos se aferran a la idea de que una economía floreciente de mercado libre, con su insidiosa apropiación de la libertad y el cambio, centrada en el consumidor, proporciona el mayor bien para el mayor número de personas, reducen el papel de la política en la vida pública en beneficio de la atención a la experiencia individual, en vez de una política del bien colectivo"¹⁸.

¹⁶ SÁNCHEZ, Antulio (2000). **Op. Cit.**, p. 121.

¹⁷ Criticamos esta forma de construcción de los deseos y afectos que construyen los individuos en el presente, por ejemplo, Antulio Sánchez lo dice así: "*Interactuar en el monitor no es sólo la factibilidad de establecer un diálogo, es proyectar una realización parcial de lo que uno es. La pantalla fomenta la plasticidad del yo, da paso a vidas virtuales y formas de ser. De esta manera, la vida en el ciberespacio, deambular por algunas de sus zonas, es estar en una actualización constante. El yo en la red no es una entidad que se comporte de forma lógica, es resultado de la disposición de interacciones que ahí tienen vida. Con el monitor y lo digital se genera un nuevo tipo de ser, un ente variado que se amplía y reconstruye en la navegación, en una multitud de personas, de tal forma que uno es en la medida que los otros también lo conforman y le dan sentido*". **Ibidem.**, p. 122.

¹⁸ GIROUX, H. A (2003). **La inocencia robada. Juventud, multiculturalismo y política cultural**. Morata, Madrid, p. 17.

Por ello, discutimos los sentidos del progreso a partir de una de las formas dominantes del mismo proyecto del progreso, que supone a la sociedad como un organismo social de acuerdo a los postulados de Spencer, es decir, la sociedad como conjunto, un todo articulado de funciones y éstas funciones reguladas por el centro, punto de poder y decisión; es decir, y éste es nuestro punto de vista, el mercado; la pedagogía silenciante y la pedagogía de lo invisible hacen aparición. Justo donde la noción de educación es la funcionalización de los sujetos.

Ahora bien, una primera conclusión que se puede desprender del apartado en curso es la crítica al tiempo de la uniformidad, del conjunto instaurado por una pedagogía silenciante que anula la creatividad del tiempo ontológico en aras del mantenimiento del proyecto del progreso. Es decir, que la “crítica del tiempo lineal que permite eliminar la noción de tiempo exterior al sujeto”¹⁹, es un reto histórico para el sujeto de la pedagogía. En el ámbito, por ejemplo, del reconocimiento de su dignidad humana, los derechos humanos hacen su parte con respecto a emancipar al sujeto de la convivencia. Y, con respecto a las posibilidades pedagógicas en el presente que empezamos a dibujar, el olvido, el silencio y el vacío como modos existenciales aparecen como las categorías ontológicas de apertura del ser en condición de vida histórica con sentido humanizante. Apostamos por los encuentros entre sujetos pedagógicos con la única arma que aparece como praxis pedagógica: el diálogo.

Entonces, ¿cómo abrir espacios de diálogos en el momento histórico que deviene en violencia, exclusión y marginación por nuestro aspecto objetivo?, ¿cómo sustentar el encuentro entre los sujetos sino advierten sus posibilidades pedagógicas?, ¿qué hay de la praxis de los sujetos pedagógicos?, ¿cuáles son los sentidos y significados del proyecto del progreso? Estas y otras inquietudes son la obertura del siguiente apartado.

¹⁹ Invitamos a los lectores a recuperar la obra de Emilio Durkheim “Educación y sociología”.

1.3 Un mundo feliz: sentidos y significados de la idea del progreso.

La idea del progreso está ligada a la historia de occidente. De 1700 y hasta nuestro presente, se tejerá con elementos teológicos y pasara históricamente a mirarse como una concepción religiosa, es decir, como si se tratará del espíritu del capitalismo. Ahora bien, queremos detenernos en un ejercicio interesante, la comprensión de sus sentidos a partir de cuatro discursos, que articulados, devienen en los sentidos del progreso en el presente.

El progreso tiene varios sentidos; el inmediato es entendido como un camino que conduce al futuro. Aquí se implican la lógica de la cibernética en la predicción y el control del verdadero progreso, el uso de investigaciones cibernizadas y sistematizadas y modelos econométricos con base científica, en realidad parten del mismo método, pues se limitan a identificar una tendencia actual y proyectiva hacia el futuro, modificando los resultados que dan las máquinas con sus intuiciones. En ésta relación de certidumbre se ubica otro sentido, el optimismo en la fe en el progreso, expresiones como <<progresivo>> y <<progresistas>> y, en articulación al sentido anterior se muestra que el progreso se refiere tanto al crecimiento económico como en lo que respecta al crecimiento del nivel de vida y los adelantos tecnológicos.

Pero, el progreso también habla del ejercicio del poder, y en sentido estricto, en sus venas corre la sabia de la filosofía racista. “La fe en la raza en la conservación de la pureza de la raza, han sido tendencias importantes de la primera mitad del Siglo XX. La idea del progreso aún tiene una base racial”²⁰. Y, aquí encontramos otro sentido, cuyo dominio se extiende como absoluto hasta nuestros días, la noción de civilización, es decir, estado de superioridad, perpetúo y continúo ascenso, conjunto de valores de orden superior. La civilización es una y, consiste en un proceso de desarrollo que siempre tiende hacia un mismo fin: el mejoramiento de la humanidad. Se trata de la imagen

²⁰ NISBET, Robert (1981). **Historia de la idea del progreso**. Gedisa, Buenos Aires, p. 429.

que narra una historia: en la civilización todo está bien, fuera de ella se está mal. He aquí un rasgo egocéntrico: civilización es la nuestra, raza, pueblo, época representada en la ecuación de una línea recta ascendente. Esta es la base de la civilización occidental.

Este es el legado cultural del proyecto de la modernidad, al fin de la civilización occidental, que despliega la idea del progreso con dos sentidos en el presente que articulados a los anteriores le imprimen su dinámica histórica. El primero, se trata de alcanzar una vida en democracia a una cierta normatividad construida por todos²¹. Aquí se entiende por democracia la construcción de consensos y de convenciones, es decir, el espacio para ponernos de acuerdo para la construcción del proyecto de nación tanto en sus posibilidades públicas así como privadas. Consolidar los proyectos de ciudad así como privadas. Arraigar el proyecto de ciudad para satisfacer las necesidades de los ciudadanos progresivamente, resignificando los sentidos del ocio para pensar y pensarnos para el fomento de la creatividad con la finalidad de vivir mejor y en paz.

El otro sentido, está vinculado con los procesos de industrialización y el despliegue total de la tecnología. Se trata del desarrollo de técnicas para que los ciudadanos satisfagan sus necesidades básicas. La industrialización vinculada a la idea de la democracia eran los elementos centrales a partir del cual los ciudadanos discutiríamos la construcción del orden a fundar.

Sin embargo, el proyecto se rompió en el presente. Y, se coloca como dominante el sentido de industrialización. Los procesos de modernización, por ejemplo, sobrepasan a los ideales de la igualdad, justicia, fraternidad y bienestar, mejor dicho se pervierten; ideas que lograrían su cometido a través del proyecto del progreso. Se apelará al discurso de la aniquilación del sujeto sobre la liquidación del lazo de convivencia. No interesará más que el

²¹ Por ejemplo, el contrato social de Juan Jacobo Rousseau es un elemento distintivo.

progreso traducido como industrialización, había cambiado el mecanismo del lazo social, y el hecho arbitrario de regirse según las ciegas leyes del mercado requería de una fundamentación consecuente. “Libre arbitrio, decisión individual, igualdad convertida en pilar de la competencia pararán a constituir el credo que deberá justificar el triunfo del progreso”²². “En este mundo estamos juntos, donde los sueños se harán realidad, si juntamos las manos...” dirán con alegría los chicos de la Hight School Musical²³.

Es decir, al final se trata como objetivo fundamental, el progreso en términos de una imagen natural y en esa imagen se coloca la idea de la sociedad como un todo sistémico, absoluto, organizado. Se habla de organizar los modos y formas, sociales y culturales, para ubicar a los sujetos en la estructura social. L. T. Hobhouse en 1913 con su obra <<teológica condicional>> conservó su fe en las leyes del desarrollo social, pero con el tiempo también acabó pensando que para compensar las penurias creadas por la industria, era necesario utilizar ampliamente el poder estatal para garantizar la seguridad y la libertad de los ciudadanos. Con John Dewey, se fusionaron la reforma social, la educación y la moral en la corriente de la idea del progreso. Democracia y educación que Dewey publicó en 1916 se convirtió en un clásico que con el tiempo se llamaría “educación progresista. En resumen, tanto en Europa como en los Estados Unidos nunca se ha dudado del progreso pues éste es la lucha por liberarse de la pobreza, la inseguridad y la miseria”²⁴.

Recapitulando, en la historia del progreso, desde Grecia hasta la actualidad, hay cinco premisas principales que le dan significado y sentido, vigencia y permanencia al proyecto del progreso. Según Nisbet son:

- Creer en el valor del pasado: de lo peor para ascender a algo mejor.

²² NISBET, Robert (1981). **Op. Cit.**, p. 30.

²³ Producción cinematográfica transmitida a nivel nacional por la cadena televisiva TV Azteca el día domingo 5 de noviembre de 2006.

²⁴ NISBET, Robert (1981). **Op. Cit.**, p. 78.

- La convicción de que la civilización occidental es noble y superior a otros.
- Aceptación del valor del crecimiento económico y los adelantos tecnológicos.
- La fe en la razón y el conocimiento científico y “verdadero” que nace de ésta.
- La importancia intrínseca, en el valor de la vida en el universo, es decir, el medio ambiente, lo individual.

La articulación de éstos principios nos hablan de un mundo feliz, del triunfo del progreso. Tal como Aldous Huxley logra crear la sociedad regida por la tríada comunidad, identidad y estabilidad; donde con “la comunidad se define un estadio en el cual todo individuo está incondicionalmente subordinado al funcionamiento del todo; la identidad significa la anulación de las diferencias individuales; la estabilidad implica el final de toda dinámica social. En la sociedad creada por Huxley los seres humanos no son meros compradores de los artículos fabricados en serie por las grandes compañías sino que ellos mismo parecen producidos por la omnipotencia de éstas, perdiendo su propia individuación”²⁵.

De hecho, para nosotros, la idea de “un mundo feliz” es la metáfora del quiebre y crisis de la imagen del progreso. En ella, se ubica la historia de muchos niños frente a una realidad bañada de fatalismos y desesperanzas donde el mito de la inocencia de la infancia se desquebraja porque la inocencia de la infancia no es una imagen natural y normal sino una construcción histórica como lo concibe Giroux²⁶. Estos son los matices de nuestro presente frente a lo absoluto de la globalización: uso desmedido de drogas violencia en todos los sentidos, conductas violentas, represión, exclusión, abuso de poder, control excesivo, anulación de las diferencias,

²⁵ Cita tomada de la contraportada de la obra de HUXLEY, Aldous (2000). **Un mundo feliz**. Porrúa, México.

²⁶ GIROUX, H. A (2003). **Op. Cit.**

democracias falsas, gobernantes cínicos. El sueño se fuga como el viento, la esperanza se desvanece en la lluvia 'ácida' del terror humano. La selva densa de la angustia existencial se constriñe en los límites del desierto de la desolación donde el ser se desgarrar y en el desgarramiento, el dolor huye y la tragedia se evita a toda costa. El océano de la desesperación agota las posibilidades de la esperanza, la barca se empieza a hundir. Son los rasgos de la posmodernidad, bañada de desesperanzas y reclamos modernos.

Éste es el tiempo de penurias donde se encuentran las coordenadas de lo humano. Constriñendo en su dureza la sensibilidad del menor en situación de calle. Por cierto, largo es éste tiempo de sufrimiento, dolor sin nombres, ausencia de paz constante, proceso y creciente confusión. Así llama Heidegger a la época de la noche del mundo que se torna más indigente, pobre, en la medianoche de esa noche en donde reina la mayor penuria del tiempo. Nos tornamos insensibles frente a la problemática de los menores en situación de calle, ¿cómo encontrar el espacio, respetar sus silencios, acatar su huída, entender sus olvidos, transitar por una realidad propia de nuestro tiempo?, ¿por qué si el dolor inunda nuestros cuerpos es mejor someterse a la lógica de la pseudocultura y desconocer el gemido de nuestra desolación? Desde el mundo de la cultura de interés mercantil solo conocemos a los menores en situación de calle por su podredumbre y, en absoluto silencio y anonimato ellos mueren con la piel seca por la lanza de nuestra indiferencia. Ésta es la paradoja, humanos no somos de cara al progreso, somos clones y en la lógica del progreso el problema que enfrentamos todos es la imposibilidad de reconocer la diferencia, ¿encuentros con la otredad? Lo humano se escapa en las redes del consumo y con dicha fuga, solemos despreciar las construcciones emergentes de la subjetividad que se enfrenta abiertamente a las posibilidades absolutas del proyecto del progreso.

Y, profundizar en la idea del progreso deviene en la reflexión para entenderlo como imperio. Y, entender al progreso como imperio tiene tres sentido. Con el

primero, se denuncia al imperio como una falta de fronteras; en este sentido, el imperio no tiene límites; es un régimen que abarca la totalidad espacial. La configuración geopolítica tiene su génesis en la inundación sostenida de las aguas de un mar homogéneo que una vez que alcanza a regular sus aguas se deja ver el vasto espejo único, llamado imperio.

El segundo sentido, se refiere al imperio, no como régimen histórico que se legitima mediante la conquista y el despliegue de las fuerzas armadas y la logística del potencial bélico. En éste punto, el orden establecido suspende a la historia; se fija el orden por la eternidad, se detiene al tiempo. Dados los dos primeros sentidos del imperio, entendemos que en la perspectiva del imperio, desde su racionalidad, ese es el modo como siempre serán las cosas y el modo como están destinadas a ser, en el orden, las cosas que se encuentren dentro de sus dimensiones.

En el imperio del progreso, su dominio no se presenta como momentáneo en la historia sino como un régimen atemporal y más allá de la historia, en este punto, el imperativo “fin de la historia” tiene su validez como proclama de la certeza y eternidad que desborda en sus coordenadas el imperio, desdibujando las esperanzas y los movimientos contingentes de los menores en situación de calle.

Pero, el tercer sentido es de nuestro interés por sobre manera. Es decir que, el imperio del progreso, tiene la significación de estructurar al mundo. Es decir, es la creación del mundo. Su dominio es total y logra la operación, regulación y, por lo tanto, el control del orden social, económico, político, cultural, jurídico y, desde luego, educativo. Es decir, regula, opera y controla las interacciones humanas y se empeña en gobernar toda la naturaleza humana. Las prácticas educativas en México, por ejemplo, son un ejemplo de ello, se sistematiza y

regula todo ámbito de gestión escolar desde lo externo a los espacios concretos educativos y sujetos de la pedagogía²⁷.

Por eso, apostamos, frente a tal sentido del progreso como imperio, la narración de múltiples y un sin fin de historias de vida que se colapsan ante la vertiginosidad del presente como lo señalan los textos de historia a partir del Siglo XX; sin duda todas son historias originales, creativas y transgresoras en su más amplia extensión y con una fuerte significación de lo que simboliza construirse en el mundo y al mundo.

Sin embargo, es reducción decir, por un lado, que, con apoyo de múltiples vías, se muestre desagrado hacia los menores en situación de calle por su aparente falta de “adecuada” perspectiva de mundo y vida; entre otras ideas semánticas de la reducción, ésta es la etiqueta sobresaliente con la que se rotula en todas las preguntas y respuestas que se dan con respecto a sus revelaciones subjetivas y objetivas.

Y, por el otro lado, la materia prima que ha gestado la singularidad de las posibilidades pedagógicas de una rica saturación de experiencia humana es que oscilan entre la rigidez de la norma dominante y la posibilidad flexible de la magia perenne de la esperanza que es fuente creadora en forma y contenido de rasgos únicos e irrepetibles de los sujetos de la pedagogía.

Es decir, que nuestra propuesta pedagógica, se trata de una abierta contradicción epistémica al imperio del progreso, no porque sea una división clara entre los menores en situación de calle y el mundo perfecto del adulto, sino porque dicha tensión provoca la producción ontológica y por ello, se trata

²⁷ Para el caso de los paradigmas dominantes en el ámbito escolar, los que tiene que ver con la gestión del espacio de la escuela se fundamentan en los llamados valores de la simplicidad. Los elementos de tal paradigma influyen en las políticas de gestión y el funcionamiento de las organizaciones sociales como la escuela. Sugerimos consultar los aportes al respecto de ETKIN, Jorge y Schaverstein, Leonardo (1992). “Paradigmas en el análisis organizacional” en **Identidad de las organizaciones**. Paidós, Buenos Aires,

del origen del sujeto de atrevimiento, que además estimulante de la creación de la responsabilidad como “conciencia de sí” en el ámbito de la calle.

Entonces, el problema en el presente, es que el sujeto de su esperanza, es decir, la articulación de las nociones posibilidades pedagógicas-sujeto de su historia-sujeto de atrevimiento, suscitan la dimensión ontológica del sujeto de la esperanza. Un sujeto de su esperanza, se coloca en el mundo y frente a él, desde su proyecto de formación.

Y, por eso, el problema de no reconocer sus posibilidades pedagógicas es el problema de mirarlo como marginado intencional, consciente o inconsciente de esta condición socio-histórica y, a la vez, advertirlo paradójicamente como marginado existencial. Sin embargo en la particularidad del vínculo social que construye cada menor en situación de calle, decimos que son individuos voluntariamente solidarios y singulares.

Éste es el problema que evidenciamos en este espacio del presente capítulo, la no consideración ontológica del “marginado existencial” en su particular proclamada emancipación de búsqueda humana de una patria singular, encuentra su punto álgido como contradicción, hasta ahora insolubles, porque por un lado, es sentenciada su dimensión existencial, coronando su muerte social. Hemos de advertir el fracaso del legado histórico de la ilustración, que es la democracia, con todo y su proclama universal de la igualdad, como el sinónimo de la revolución socio-cultural permanente que libraría a cada sujeto de la marginalidad, ahora se esfuman los ideales que nos daban certeza, hasta el fin de la historia se predica con razón.

Toda ésta perspectiva histórica del progreso es de suma importancia para la pedagogía, porque, como lo venimos diciendo, hoy todo se reduce a un dentro o un fuera en relación al mundo del imaginario del progreso. Por ello, el campo de los menores en situación de calle aparece como un reto para confrontar los

espacios donde los sujetos son cada vez más el arquetipos de la marginación existencial en cuanto que al ser víctimas de un desprestigio social se deslegitiman sus posibilidades pedagógicas, sin olvidar que, en el caso de los menores en situación de calle, la violación a sus derechos humanos en términos estadísticos aparece como uno de los rostros más deshumanizados hoy día²⁸.

Es decir, que en el presente la mas bastas representaciones sobre los menores en situación de calle, casi siempre representan la idea de sujetos que se viven al margen, ¿al margen de quien? Donde la marginación como una lamentable decisión voluntaria de no responsabilidad con respecto a la construcción de su identidad con rasgo ético no provoca potenciación pedagógica. Por ello, es común a todos ellos que se signifiquen como algo extraño a los ideales de la sociedad establecida históricamente.

Y, es aquí donde decimos que ellos no solo practican de manera singularísima sus posibilidades pedagógicas, sino que en la marginación social al mismo tiempo revelan a los maquiavélicos transgresores de sus límites vitales de existencia, por ejemplo, el abuso de poder que experimentan en carne propia como en el caso de ser apresados por cuerpos de seguridad municipal al irrumpir en la vía pública²⁹ y, que los marca inevitablemente con la moralidad ilustrada del momento histórico, es decir, su tragedia ontológica es la diferencia que encarnan como síntoma del trato desigual que parece oponerse al máximo principio de exigencia de la igualdad buscada. Ello se explica cómo un mundo “perfecto” históricamente cultivado capaz de reírse de todos a los

²⁸ Estamos de acuerdo, sobre que toda praxis pedagógica debe potenciar un mundo más humano, más sensible y con apego a los derechos humanos, tal como lo expresó el Lic., Omar de la Rosa en la presentación de libro “Los derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización” el día 23 de marzo de 2009 en el auditorio A-1 de la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

²⁹ La evidencia ésta captada como relatos de los menores en situación de calle, que sufrieron entre golpes y malos tratos de la policía municipal el día 28 de noviembre de 2008, simplemente porque afean a la ciudad.

que margina como formas específicas de desigualdad: locos, melancólicos, niños de la calle, etc.

En la medida en que encontramos que históricamente y desde el puritanismo liberal se hizo del progreso el verdadero aburguesamiento en lo económico, lo social redescubre formas y mecanismos para encapsular a los sujetos de la marginación, entonces, se fue transformando la igualdad en instrumento de represión. Vemos así que no es casual en el presente como una sociedad estandarizada en lo social como colectivo coercitivo interprete a los menores en situación de calle como marginados.

Y, es en esta realidad, definida con el marco de la igualdad y el discurso de los derechos humanos iuspositivistas, donde se estructura la imagen denigrante de la dignidad humana de los menores por medio de la cultura oficial y la “riqueza” literaria específicamente, la imagen del televisor y el oficio del librero. Para tratarlos con las palabras “de la calle” con la que se pretende aludir a su bajo origen y a sus bajos instintos.

¿Qué quiere decir esto?, ¿Acaso es el fin de las posibilidades pedagógicas en el presente? Sin duda estamos frente a un fenómeno socio-histórico, que indudablemente determina las formas de conducta de la vida cotidiana de los ciudadanos coaccionados por la moral dominante. Y, ¿qué de los menores en situación de calle?, ¿cómo caracterizarlos frente a la normativa de la época que los excluye y olvida que también son sujetos de su historia?

Por un lado, al chocar bruscamente con las opiniones y tablas de valores vigentes el mito del niño de la calle devela una realidad social que prescinde de sus posibilidades pedagógicas; es la negación ontológica de sí mismos y solo mediáticamente se intentará explicarlos creando una producción artificial de su existencia, sin embargo vigente.

Como verán surgen más preguntas, nuevos cuestionamientos, pero centramos nuestra atención en una inquietud sustantiva, ¿Qué hacer frente a ello?, ¿Cómo pedagogos que tarea nos corresponde ejercer como reto histórico? Si la imagen difamada del menor en situación de calle es la contradicción del moribundo sistema político-económico nacional entendemos que nuestro reto histórico es vital asumirlo para corresponder en la recreación de las formas de convivencia tan frágiles y resquebrajadas hoy en día. Tan solo pensemos en la forma en que murieron las adolescentes y las jóvenes en el municipio de Chimalhuacán, Estado de México³⁰ es totalmente reprobable.

Sin embargo, la prensa y la televisión reproducen y repite el rito de la deshumanización de la época neoliberal mexicana en un contexto global de crisis monetaria, desempleo, violación a derechos de millones de personas, etnias sentenciadas al olvido, y demás indicadores socio-históricos que pulverizan el encuentro con el otro.

Por eso es interesante pensar de otro modo la idea genérica de “niño de la calle”. Aparece una vez más la sugerente propuesta de los menores en situación de calle: frente a ellos todos somos la expresión tangible de la profunda decadencia burguesa, con ellos se develan los desaciertos, los olvidos de la modernidad. Por los <<renegados>> es que tenemos la ocasión histórica de volvernos a nosotros mismos para resarcir nuestras posibilidades pedagógicas. Ay de aquel que nuevamente se exprese así: *“mírenlos, ellos son.... ya los vieron... qué horror”, afean la ciudad y la desprestigian...*”

Pero, insistimos, tenemos que superar la estructuración del estereotipo creado en los bits de las tecnologías cinematográficas; las inclinaciones y la vida pervertida y lastimera, pasan a ser tema del celuloide, productivo campo y obstinado empeño de productos cinematográfico que trillaliza a los menores

³⁰ Para tener una referencia general al respecto, los invito a visitar el siguiente vínculo electrónico, <http://www.cnnexpansion.com/actualidad/2007/11/24/violencia-a-mujeres-cuesta-2-del-pib>

en situación de calle al querer estilizar sus rostros y voces como hijos de la mala suerte y del infortunio, ajetreado destino, cambiante espíritu dejan entrever lo hondo que ha sido su marginación.

En la imagen mediática se encarna, una y otras tantas repetidamente, al marginado niño de la calle, que se va a desconocer desde el colectivo social como individuo real y a sus particularidades concretas llamadas por nosotros posibilidades pedagógicas.

Las exclusiones y reducciones que funda el <<márketing>> y su sentido del buen samaritano coloca en la ciudadanía actual la imagen grotesca del menor en situación de calle y pretende hacer creer que se pueden hacer abstracciones del movimiento anacrónico de la sociedad sin tomar en cuenta al sujeto real. Aparece insistentemente la representación de una pieza que ya no corresponde con la tarea del progreso, que es trabajo de todos, tal como lo dice el slogan del gobierno municipal de Ciudad Nezahualcóyotl, y por lo tanto, en el trabajo de todos es aniquilar al sujeto concreto y particular. Si se toman en serio tales motivos, los menores en situación de calle son el disfraz de un presente, que todos nos vemos obligados a cambiar.

Frente a la imagen virtual sobre el menor en situación de calle, la victoria sobre las tecnologías de la información desde la cultura de lo diferente y la potenciación de la esperanza aparecerá como un futuro viable de la pedagogía y del sujeto pedagógico. Sobre todo porque *la finalidad del arte es manifestar el arte y esconder al artista*. Por eso, los menores en situación de calle siguen siendo un argumento polémico, los han transformado “bellamente” en un despreciable pervertido; perverso agente de disturbio social que habrá que aniquilar en especial desde el espacio institucional³¹. La filiación “niño de

³¹ Por ejemplo, las campañas del DIF municipal son un mecanismo funcionalista donde a los niños y niñas se les cataloga como “en la calle”, es decir, que teniendo casa salen a emplearse en la calle. Argumentando además que no hay reportes sobre “niños de la calle”. Esta información, carece de certeza dado que en nuestra labor intelectual, la figura del menor

la calle” es en este momento un valioso argumento para la gestión político social y de la administración pública en Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México.

El DIF, las campañas políticas municipales y hasta la pedagogía del control, aparecerán como los recordatorios morales donde siempre es posible, en honor y honra al dios supremo del progreso, la parábola del hijo pródigo: “Padre, he pecado contra el cielo, y contra ti, y ya no soy digno de ser llamado tu hijo” En consecuencia, la diáspora prodiga se justificará porque se desea que uno de los hijos que estaban perdidos vuelvan al seno del orden y el trabajo.

Tal vez por eso, la literatura, sea novela o cuento, informará sobre todas las cosas inherentes a quien se atreve a desafiar al progreso, es decir, estamos inundados de una literatura de crímenes, escándalos, desilusiones, miseria, lo más vil, lo deshumanizante que resultan tales proyecciones iconográficas mantendrán el acento en vivir como sujeto del progreso.

Esta concepción como moral de progreso es tan coherente con las crónicas de la pantalla gigante, el caso más relevante es la cinta denominada “De la calle”³², y hasta las figuras del pasado mexicano que encontramos en “Los olvidados”³³ son mensajeros de la muerte y los vicios mundanos que van de la mano con el origen de raza, clase social o etnia. Pero todas estas imágenes nos recuerdan las desavenencias y las tratas brutales en que se pervierte el principio de igualdad frente a la aniquilación del principio de esperanza. No es

en situación de calle es real y concreta. Consultar la página web, <http://www.nezahualcoyotl.gob.mx/index.php?id=tb&liga=602>

³² Película mexicana producida en el año 2001. DE LA CALLE, 2001. Tiempo y Tono Films, Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE), Fondo para la Producción Cinematográfica de Calidad y Zimat Consultores. Género Drama Urbano, duración 90 minutos.

³³ Un producción de Ultramar Films, realizada en 1950, catalogada como drama social y que recibe el honor de ser considerada segunda mejor película dentro de un ranking de 100 producciones cinematográficas de México. Es además, edita en blanco y negro, dirigida por Luis Buñuel.

casual que los menores en situación de calle se vivan la violencia y negación a su bien máspreciado, es decir, la dignidad humana.

La figura del niño de la calle queda trazada con toda precisión como el extranjero y marginado en todos los aspectos de la ciudad misma; pobre de origen comparado con los bajos instintos del pecador que perturba la moral judeocristiana. Así, parece que el relato moral ha triunfado, sin embargo, desvergonzado, grosero y violento también es.

Me detendré tan solo para navegar ahora en el océano de las producciones literarias, derivadas de los organismos internacionales como la UNICEF, donde, en muchos de los casos (situación que ya es lamentable) difunde sus imágenes con los distintos niveles del mass media como *sui generis* esquemas de televisión; al respecto la radio en México parece tener un papel secundario, sin embargo, tiene un rol activo en la construcción de los imaginarios sociales, proyectos globales, la utopía y las subjetividades así como las identidades, y, ¿qué pasa con lo pedagógico?, ¿tenemos posibilidades pedagógicas?.

Profesores, padres y madres de familia se vuelven en promotores de los imperativos prepotentes y dominantes de la forma de representación de las realidades capturadas por el espectro de la ciencia positiva, una sola, específica, genérica y universal. Hoy pensamos que es vital pensar de otra forma la naturaleza histórica del mito dominante del progreso en la confección de lo pedagógico en nuestra época. Sobre todo para discutir, por ejemplo, la idea dominante de la infancia en términos de experimentarla como un fenómeno natural frente a la posibilidad de comprenderla como una construcción histórica que responde a tiempos y espacios específicos, y con ello, hablamos de sujetos particulares.

Esto supone asumir muchas cuestiones, por lo menos dos que son básicas, una, deviene de los rasgos del mundo de la cultura³⁴ de nuestra época, como condición necesaria de las formas actuales de globalización. La segunda, involucra al problema de la colonización del cuerpo, la cara oculta de la modernidad, donde creemos se consuman los olvidos de la modernidad. Esto es el primer ángulo de potenciación de las posibilidades pedagógicas.

Esperamos que la propuesta de seguir este camino no genere desinterés, perdiendo con ello compañeros y compañeras cuya preocupación sea hacer del mundo un lugar más humano, y con ello más justo. Pero de esta forma hacemos la lucha contra los mandos de los poderosos.

Recordemos tan sólo la magnitud del trabajo que tenemos y el reto histórico que significa enfrentar la mutación de la democracia, como fundante del orden socio-histórico, y que pasa de la democracia al progreso, es decir, la democracia llega a nosotros como progreso bajo los ideales de la libertad y la competencia, entonces, merece nuestra atención con lentes de episteme crítica. Y, el interés es sobre todo porque el mito de la democracia toma varias vertientes desde los márgenes de la estabilidad del orden económico-político y tecnológico, hoy anunciadas por el neoliberalismo. Básicamente, una de ellas, son las repercusiones estructurales globales de los procesos de industrialización que definen una política normativa, la que deviene de la Liga de las Naciones, denominado como Organización de las Naciones Unidas, particularmente denominado como el proyecto supranacional “Declaración del milenio” mismo que gesta en sus arenas el programa “Un mundo apropiado para los niños” en 2002. Y, por otro lado, la estructuración del espacio urbano en términos de la modificación de las formas de organización social, expresión cultural y gestión política tradicionales de las ciudades, en su caso, Cd.

³⁴ Que se reconfigura en la reorganización de las finanzas, las políticas económicas orientadas al consumidor, la tecnificación de todos los sectores de la sociedad y de la vida personal tal como lo menciona Walter Mignolo en Capitalismo y geopolítica del conocimiento editado por la Universidad de Duke.

Nezahualcóyotl, operando en su territorio una administración pública llamada del progreso³⁵.

Dentro de éste mito, el de la democracia presentado como progreso, la política de bienestar social entendida como rasgo natural del Estado-nación, y por ende de los municipios, en relación a la garantía de los derechos civiles y ciudadanos tiende a la mutación del interés mercantil, economía de libre mercado, es decir, la supremacía de la lógica del mercado frente al interés colectivo³⁶.

Como advertirán nuestros lectores, incorporar un tratamiento cualitativo a nuestra tarea obedece sobre todo al rescate del sujeto real. Sobre todo, porque entendemos que, una cosa es la historia expresada por el concepto <<niños de la calle>> que entreteje el discurso “oficial” en el contexto ya representado por el mito de la democracia, y, otra, es la realidad pedagógica que viven y que sienten los menores al transgredir los límites exteriores a ellos, en el atreverse por proponer alternativas en proyectos de formación particulares.

Por ello advertimos que, desde la génesis conceptual y circulando por diversos usos cotidianos, aún, sea dicho de paso, el enfoque dominante sobre los menores en situación de calle promueve³⁷ otra carga ideológica y axiológica. Promoción que, tiende a la tipificación reductora de los proyectos alternos de

³⁵ En sus diversas manifestaciones visuales, la leyenda “El progreso es trabajo de todos” inunda calles, avenidas, edificios públicos y programas de asistencia social como el DIF. Es decir, un solo mundo, una sola visión, un solo proyecto. No hay espacio para la diferencia.

³⁶ El ejemplo del proyecto inmobiliario y comercial denominado “Ciudad Jardín Bicentenario” es el rostro de dicha supremacía, justificado desde luego, por los capitales que gestionan la realización y consolidación de dicho proyecto.

³⁷ Por razones que motivan nuestro proyecto de tesis, centramos nuestra atención en las definiciones que la ONU, UNICEF, DIF, y las ONG’s proponen para México. De acuerdo a datos recopilados durante nuestra investigación de campo, si México quiere aspirar a mejores niveles de vida y, por ende, a mayores líneas de crédito, tendrá que ajustar su política de estado a los planteamientos y principios de las convenciones, por ejemplo, de la infancia patrocinada por la ONU. En el fondo, la niñez es un instrumento ideológico que sirve de para reducir los márgenes de pobreza como meta de la Declaración para el Milenio, al cual México es miembro desde la década de los 90. Fuente UNICEF, 2005.

formación, encapsulando a un fenómeno no solo social sino ontológico que lo vincula sintomáticamente, tanto, como uno de los obstáculos que irrumpe la consolidación de los ideales del progreso³⁸.

Entonces, reiteramos, con las categorías <<vacío>>, <<silencio>> y <<vacío>> modo existencial, es decir, categorías de orden ontológico, nos proponemos generar las condiciones pedagógicas que posibiliten la pertinencia de otra concepción sobre lo pedagógico, precisamente, ubicándonos en el contexto particular de los menores en situación de calle³⁹.

Dichas construcciones conceptuales, tratan, por un lado, de caracterizar a los menores desde su contexto y, por el otro lado, tratan, de escapar a la lógica del sentido “peyorativo” que les impone el enfoque dominante, vía organismos internacionales, mass media, el mercado y la política social⁴⁰.

Y, como ejemplo tenemos el momento de racismo desde las esferas informativas del presente. El problema es su carácter peyorativo que se ubica en el corpus del concepto <<niños de la calle>>, al menos, en la mayoría de los trabajos⁴¹ revisados por nosotros, insisten en deslegitimar a los menores⁴² en muchos sentidos, pero el que nos preocupa, es la determinación burguesa de olvidar que son sujetos de su historia.

³⁸ Reconocemos que tal planteamiento motiva un profundo debate. Tenemos que argumentar, que la tipología “niños de la calle” se nos obliga a verla, por un lado, como aquello que se contrapone con los órdenes vigentes obstaculizando su buen funcionamiento, también, por el otro lado, y desde los mirada de las instituciones sociales se mirará al niño de la calle como la patología que amerita su re-adaptación a la sociedad. En verdad, el tema es complejo, sin embargo, por ahora, solo nos proponemos hacer algunos acercamientos a los posibles límites que detonan las definiciones oficiales, es decir, la eliminación de toda posibilidad de actuación humana de los menores de la calle.

³⁹ El grupo de menores los encontramos en el crucero formado por la Av. Pantitlán y Carmelo Pérez. Más adelante, ofreceremos datos precisos sobre los menores.

⁴⁰ En el caso de la política social, el caso del MESE es un ejemplo ilustrativo.

⁴¹ Recordamos que se trata de revistas, documentales, periódicos, portales de Internet, entre otros.

⁴² Son formas conceptuales que, nos dicen que los <<niños de la calle>> son ensamblamientos políticos y problemáticos y excluyentes.

Además, es signo de la deshumanización que vivimos en el presente inundado por el progreso, aunque este aparezca como discurso, que por perverso entendamos la perspectiva reduccionista que predomina en los circuitos de información nacional, por ejemplo el periódico o la televisión, al denominar a los menores que se ubican en la calle, “residuos, desechables y sobrantes”⁴³. Alzamos la voz, y criticamos tales voces del espectro oficial que no mirarán jamás las posibilidades de actuación humana de los menores que hacen de la calle ya sea, su hogar, lugar de trabajo o lugar de disfrute, de socialización y realización de sueños y aspiraciones. Son, evidentemente, voces oficiales que niegan sus esperanzas, sus anhelos de vivir y sus posibilidades de ocuparse de sí mismos⁴⁴, tarea eminentemente pedagógica.

En consecuencia, un primer problema que vemos, y que es encontrado como tipificación moderna del sujeto disfuncional, en el discurso “oficial” de los organismos internacionales, es: la exclusión de los menores en situación de calle, exclusión que obedece a la moral del progreso⁴⁵. Y, el segundo problema refiere a grandes cuestionamientos, entre otros, y el que ocupa nuestra atención, es la ausencia del reconocimiento de las posibilidades de creación de diálogos y convenios que establecen los menores en situación de calle frente a las dimensiones institucionalmente establecidas en la sociedad

⁴³ Al respecto recomendamos acudir al Suplemento Masiosare, suplemento dominical de la Jornada, no. 390 del domingo 12 de junio de 2005.

⁴⁴ A menudo, por ejemplo, el periódico, dibuja una imagen extraña y grotesca “sobre” el niño de la calle. Pero, en tanto uno los ubica, ya sea en el cruce o en la coladera, sus condiciones de vida saltan a la vista. No es fácil dormir, comer, trabajar, soñar, decir, cantar, mirar, oír, sentir, en la calle. Y lo que impacta, cual roca en el rostro, es la risa y la responsabilidad que, algunos de ellos, asumen para sí mismos y para el grupo al que pertenecen.

⁴⁵ En este momento, ubicamos a los discursos y proyectos socio-políticos de los Organismos Internacionales como la UNICEF y la OCDE. Sin embargo su abordaje es una tarea comprometedoras pues implica una labor de análisis pedagógica. Pero, podemos decir, que el discurso oficial, por ejemplo, el gubernamental en México, solo reconoce las posibilidades de los menores en situación de calle, en tiempos electorales. Por ejemplo, cuando charlamos con los menores del cruceo Pantitlán-Carmelo Pérez en días pasados, pudimos constatar tales intenciones políticas.

mexicana⁴⁶. Las posibilidades de actuación y producción humanas más que la génesis conceptual de los <<niños de la calle>> es el tema central del presente trabajo.

Por eso apostamos a las posibilidades pedagógicas que le devuelven todo, así como la palabra y poder de decisión a los menores en situación de calle, a saber, el olvido, silencio y el vacío modos existenciales. Además lo que representa, un camino de acceso al análisis de las posibilidades de actuación humana de los sujetos de su historia en el presente.

El problema fundamental, de naturaleza ontológica, ésta coloreado por tintes ideológicos, a saber, ¿a quiénes se denomina bajos fondos del ritmo del progreso?, ¿a cosas o sujetos?, ¿por qué decir que, vagabundos, <<niños de la calle>> y otros personajes “no productivos” afean las ciudades?, ¿por qué no son caracterizados por su capacidad pedagógica?, ¿a quiénes se intenta denunciar, entonces, cuando se emplea el modelo semántico <<niños de la calle>>?, ¿cómo caracterizarlos fuera de las voces silenciosas del progreso?, ¿concretamente, quiénes interpretan y tratan de comprender, no sólo las características y cualidades de los menores y, quienes promueven su tipificación en deber ser del menor?, en cuanto a la segunda parte de la última pregunta, ¿podemos ubicar concretamente a quienes construyen tales nociones? y, ¿concretamente, cuáles son las intenciones y las actitudes de quienes diseñan tales nociones al anunciar la disfuncionalidad de los sujetos a más de que se les implica como males sociales de la pobreza y marginación?

Las cuestiones que se plantean anteriormente son las de si hay o no en el presente, una pedagogía que provoque a los sujetos a ser dueños de si, de su historia. Pero tales cuestiones inquietantes, por un lado, direccionan

⁴⁶ Por ejemplo, y para nuestro caso, situamos a los cuerpos de seguridad municipal. Claro, que la familia y la escuela, son otro de los contextos que no escapan a nuestras reflexiones. Pero, interesa analizar los ideales del mercado, de los mass media.

preguntarnos qué papel le corresponde a los educadores, pedagogos y ciudadanía en la desarticulación de las voces prefabricadas del presente. Y, por el otro, nos insertan en el debate actual, que suscita la problemática <<niños de la calle>> en un primer momento en la Ciudad de Nezahualcóyotl, Estado de México.

Y, que no se diga, con cierto tono burgués y excluyente, que los pedagogos en nada tienen que ver con esto. En una palabra, interesa sustentar nuestra quehacer histórico⁴⁷ a partir de asumir una postura con respecto al universo “vigente” y “claro” que denota la linealidad de la problemática <<niños de la calle>> en Ciudad Nezahualcóyotl⁴⁸, sobre todo, porque tratamos de dar cuenta de las posibilidades de interpretación y reconstrucción del mundo por los menores.

Queda claro que, en este apartado del capítulo 1, el primer problema que asumimos, es superar las definiciones cerradas y violentas que anuncia el discurso oficial, por ejemplo, la UNICEF vinculada a la política social en el Estado de México. Esto conduce a atender, cual prioridad conceptual de nuestro trabajo, algunos presupuestos semánticos actuales que se emplean sobre los <<niños de la calle>>, puesto que la polisemia de las palabras “niños” y “de la calle” es amplia,⁴⁹ diversa y hasta confusa.

Concretamente, en la literatura que examinamos en bibliotecas, hemerotecas y librerías, así como la revisión de programas televisivos y radiales,

⁴⁷ Desde luego, que la idea de hacer una reflexión pedagógica derriba los muros de la pedagogía del silencio, de aquella que silencia y amordaza a los sujetos, en la escuela, en la calle, en la iglesia, en la familia, o mejor dicho, por la escuela, por la calle, por la iglesia, por la familia y hasta los mass media como le hemos venido denunciando.

⁴⁸ En fechas recientes, el grupo de menores ubicados en la esquina formada por las avenidas Pantitlán y Carmelo Pérez en Ciudad Nezahualcóyotl, vivenció la violencia y la persecución por los grupos de seguridad municipal. Es decir, se intentó expulsar a los menores del cruce antes mencionado a través de la aplicación de sanciones económicas y el arresto por 48 horas en la Subdelegación de Seguridad denominado “La perla”.

⁴⁹ César Carrizales nos dice lo siguiente: “Las palabras sí importan, sí tienen significado, y hay que ser cuidadoso con ellas”.

encontramos las siguientes caracterizaciones que dirigen la conformación del fenómeno social <<niños de la calle>>. Conceptos que bajo la inventiva de informar, explicar y describir “sobre” ellos, se hace uso indistintamente. Tales voces son las siguientes:

- 1) **Niño de la calle**, nombrando con tal acepción a los niños que se han separado totalmente de su familia, la calle en su medio de vida, en ella realizan actividades de subempleo, vagancia y delincuencia. El vínculo familiar ha sido fracturado.
- 2) **Niño en la calle**, son aquellos niños que desempeñan actividades de subempleo para contribuir al gasto familiar. No han roto con su familia y manifiestan irregularidad escolar o definitivamente deserción total.
- 3) **Niño en riesgo de calle**, es quien pertenece a familias con situación socio-económica precaria, corren el riesgo de ser expulsados del seno familiar u orillados a aportar medios para el sostén de la casa o porque la calle les ofrece un ambiente menos estrecho. Aún así, mantienen relación con su familia.
- 4) El **Niño infractor**, realiza actividades antisociales las cuales se encuentran penadas por la ley; no obstante por ser menores de edad se tipifica como no delincuente o como infractores.

En cuanto objeto de nuestro estudio, digamos, aún y sea ingenua la siguiente observación, que no sólo hay una diversidad de formas y modos para mirar a los niños de la calle, sino también prevalece una despreocupación pedagógica por incidir en el debate de los problemas de formación y constitución de los sujetos en el presente⁵⁰.

⁵⁰ Los pedagogos tendríamos que hacernos la pregunta sobre quién habla detrás de las palabras <<niños de la calle>> y con horror reconocer que habla el organismo internacional, el mercado, el consumo, los mass media. Se trata de reconocer que las palabras <<niños de la

Por ello, creemos que es necesario asumir una postura respecto a la pérdida de sentido de totalidad en que se implican los conceptos antes narrados. Por un lado, preocupa encontrar en tales conceptualizaciones el sentido restrictivo y, por otro lado, el discriminatorio, dependiendo, desde luego, de quien los aplique. Situación que deriva en un sin fin de juicios peyorativos⁵¹, desconociendo a los menores hasta violentarlos.

En otras palabras, empezar a problematizar las versiones semánticas que recortan y aniquilan a los menores como hechos ya dados y que no los miran como una realidad ontológica en plena transformación y en construcción permanente, es, en un primer momento, uno de los retos históricos tenemos que asumir los pedagogos.

El pedagogo y la pedagogía, el educador y la educación y el ciudadano común deben superar la semántica del progreso. Con ello se trata de rebasar esa mirada excluyente, a partir de la construcción del concepto <<en situación de calle>>⁵² del menor. Decir, que <<desde ellos>>, nos coloca en situación, de

calle>> están llenas de discurso dogmático, esquemas prefigurados que intentan someter a los menores. Sin embargo, el problema se agudiza, cuando el pedagogo, sirve al interés asistencialista, sometiéndose a esos esquemas. Por ello, Carlos Ángel Hoyos nos dice que: *"el pedagogo tiene que construir hoy un sentido de comprensión de su presente, para reconstruir su tarea, frente al reto de una educación y una escuela que cada vez, con mayor fuerza, se convierten en espacios vacíos, aburridos y llenos de olor a muerte, a muerte de la Pedagogía y del pedagogo"*. HOYOS, Carlos Ángel (2002). **Formación pedagógica. La docencia y el presente**. Lucerna Diógenes, México, p. 31. Sobre todo porque una de los retos históricos del pedagogo es el rescate del sujeto real.

⁵¹ Sólo recordemos los adjetivos "desechables", "residuos humanos", "estorbos", "seres inservibles", "prescindibles" que se advierten como los síntomas que aumentan los asesinatos de indigentes en México. Ver nota informativa en la siguiente dirección electrónica: <http://www.jornada.unam.mx/2005/06/12mas-cuevas.html>

⁵² Es claro que una infinidad de discursos hablan en nombre de los menores en situación de calle, generalmente para utilizarlos o someterlos, pues el poder ha pertenecido al discurso que lo define y califica. Ahora bien, el retrato "en situación de calle" implica, no un sentido de saturación de significados luego la confusión de la problemática enunciada o, por otro lado, una fácil salida al ejercicio de conceptualización, sino más bien, la posibilidad de no dejar por fuera a una cantidad importante de sujetos que desarrollan actividades en la calle, no sólo como forma de obtener ingresos, sino, principalmente por la construcción de significados y códigos de inclusión que alude a varios elementos simbólicos que les otorga la posibilidad de esperanza y realización. Es decir, y a manera de ejemplo, la utilización del concepto niño en sí mismo, deja por fuera a un importante número de sujetos cuyas edades van desde los 12 o 13 y hasta los 18 años. Ahora bien, por menor, y para nuestro estudio de caso, nombramos

no sólo tratar de dar cuenta de lo que hacen a nivel de condiciones objetivas, sino de recuperar lo que ellos viven, tanto desarrollando las actividades que realizan en el cruce, por ejemplo, laborales, sino también, su lenguaje, sus simbolismos y sus códigos o escala de valores. El acto pedagógico empieza con proponer otra lectura de su realidad.

Que cada lector o lectora como Freire lo enuncia, tiene que apostar por ir más allá del sentido obvio de las palabras, en este caso, <<niños de la calle>>. Que cada uno y cada una las problematice, en el intento de caracterizar a un sujeto en concreto. Lo que no es posible en la praxis del pedagogo con sentido democrático, ignorar, que implícitamente, no se trata de una categoría no neutral; sobre todo porque es una herramienta política, pues con ella y por ella se fabrican las intervenciones supranacionales, las políticas sociales y las prácticas asistenciales en las ciudades⁵³.

Lo que nos parece igualmente importante mencionar es que su utilización, por un pedagogo exige un análisis epistémico previo⁵⁴. Y sobre ésta cuestión, las voces oficiales que hemos recopilado y analizado anteriormente, son la evidencia que ilustra los empeños totalitarios de quienes inyectan sentidos

menores a los chicos de hasta menos de 18 años. Y, para el problema que nos alcanza, creemos que el concepto menor es más completo para nuestro proyecto. Y, así surge la historia, en éste escenario, del <<menor en situación de calle>>, que según es nuestro objetivo, al ubicar las características de los menores con los cuales trabajamos, es decir, edades entre los 13 y 16 años, grupo de menores integrada por varones, que en su mayoría mantienen el vínculo familiar, y que sólo en un caso específico el vínculo familiar no existe. Además, realizan actividades de generación de ingresos en la calle reconocidas por el orden social convencional como informales. Por ejemplo, actividades que se desarrollan fuera del ámbito familiar. Tales menores, utilizan un tiempo parcial, y solo en un caso total, para recibir una remuneración por sus actividades, en éste caso, de limpiaparabrisas.

⁵³ El caso mexicano es un ejemplo clave en tal reflexión, pero específicamente, la intervención de los Organismos Internacionales se advierte en las determinaciones que sugieren al diseño de las Políticas Sociales así como a lo que se refiere a la confección y ejecución de las prácticas de corte asistencial para abatir los índices de menores, por ejemplo, en la Ciudad de México y Área Metropolitana.

⁵⁴ No es objetivo de este trabajo realizar un análisis filosófico exhaustivo de los términos “niños” “de la calle”, “en la calle”, “en riesgo de” o “infractores”, todos ellos, encontrados en la literatura que hemos revisado. Por lo tanto, se trata de abordar el análisis semántico fundamentalmente a través de las definiciones logradas por la literatura de este campo para manifestar nuestra postura al respecto.

saturados a las connotaciones semánticas fracturadas respecto a la totalidad en que ubicamos la problemática en sí misma⁵⁵.

Repitamos que no hay práctica pedagógica donde se ausente la problematización del presente. Lo que indudablemente puede suceder, de acuerdo a la posición política del sujeto de la pedagogía. Entonces, también el pedagogo es un sujeto de atrevimiento que rompe los límites con su posición política alterna, con su dialogo abierto a comprender al mundo desde otro punto ontológico. Por eso el pedagogo está obligado a cuestionar, cómo, porqué y desde dónde, al menor en situación de calle, no se le reconoce como sujeto⁵⁶. Diría Freire que no hay que “perder el tiempo en verborreas”⁵⁷.

Sin duda, cada término, palabra, oración dicha sobre <<niños de la calle>>, en su versión oficial, será una herramienta en la búsqueda de prácticas más humanas, democrática, incluyentes. De ahí en adelante, decir que un menor en situación de calle no es un vándalo en sentido estricto, será alentador en las posibilidades pedagógicas nombrarlo actor histórico que se construye a sí mismo a partir de que da cuenta de sus vivencias particulares en el reconocimiento de lo otro⁵⁸. Cualquier manifestación ontológica leída como praxis pedagógica, será una manifestación de respecto a la posibilidad

⁵⁵ Es decir, los menores de calle, no surgen en la historia de Ciudad Nezahualcóyotl de forma espontánea. No son un fenómeno natural que obedece a patrones claramente definidos. En la configuración del grupo de menores que ubicamos en el cruce que ya mencionamos anteriormente, se advierten, tanto, cuestiones económicas, culturales, históricas, sociales y otras más. Así, desde el fallecimiento del padre, pasando por limitaciones salariales y hasta el maltrato físico se cruzan para mostrarnos el horizonte mismo del problema.

⁵⁶ Es de suma importancia, traer al presente trabajo la concepción que Husserl construye sobre sujeto. Ya nosotros hacemos la vinculación, de tal idea, con la idea del poder que construye Michel Foucault. El sujeto que piensa Husserl, no está solo ni fuera del tiempo: se construye con el otro, en un aquí y ahora, pretende restaurar al mundo, de los destrozos producidos por el abuso del poder, por la crueldad derivada de la ambición. Por otro lado, ésta tradición de reflexión sobre el poder y su funcionamiento en la determinación de la vida diaria de los individuos es retomada por Michel Foucault quien dice que las relaciones de fuerza no se dan sólo a nivel de clases sociales sino aún en las relaciones que entablan entre los sujetos. Síntesis tomada de “Alteridad y tiempo en el sujeto y la historia”. CORRES Ayala, Patricia (1997). **Alteridad y tiempo en el sujeto y la historia**. Fontamara, México, p.15.

⁵⁷ FREIRE, Paulo (2003). **Op. Cit.**, p. 110.

⁵⁸ Éste es el sentido de la alteridad. Lo otro, lo diferente, lo que ha escapado a la clasificación sociológica positiva, por ejemplo.

pedagógica de los sujetos de la pedagogía, entre ellos, los menores en situación de calle.

Con respecto a la esencia de todo esfuerzo intelectual y de comprensión pedagógica de los espacios y tiempos que desconoce la política asistencialista vigente, por ejemplo, el MESE, se enlaza a tal esfuerzo, una serie de situaciones que son importantes resaltar. La primera, y en palabras de José Manuel Valenzuela la enunciamos a continuación: “la necesidad de reconocer que (*los menores en situación de calle*) son más bien una red de creencias, un bricolage de formas y estilos de vida, estrechamente vinculada a la cultura, entendida ésta como “vehículo o medio por el que la relación entre los individuos es llevada a cabo”⁵⁹.

Ya hemos constatado en apartados anteriores, que en el fondo, los elementos apuntados por José Manuel Valenzuela, son los que se niegan en reconocer los organismos internacionales, como el FMI, BM, UNICEF en un nivel general, y en lo particular, las políticas sociales “oficiales” desplegadas a lo largo y ancho del territorio nacional, caso concreto, la Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México.

Y, precisamente, frente a la lógica disciplinaria y regularizadora que surge como prótesis del proyecto del progreso en Cd. Nezahualcóyotl, se contraponen los espacios de reflexión y discusión de la realidad que los pedagogos tienen que problematizar. El diálogo que provocarán los sujetos de la pedagogía, se fundamente en la tendencia teórica y epistémica nutrida por la dimensión filosófica de la Teoría Crítica⁶⁰, que toma como objeto de estudio al sujeto real en términos de entenderlo en su totalidad y desde su condición y

⁵⁹ VALENZUELA Arce, José Manuel (2003). **Los estudios culturales en México**. 1era. Edición, FCE, México, p. 372.

⁶⁰ Más adelante, en el capítulo 3, desarrollaremos dicha corriente de pensamiento.

no sólo para definirlo y calificarlo aisladamente de un todo que le da significado y sentido⁶¹.

Podríamos decir, en palabras de Valenzuela Arce que, desde tales escenarios alternos de pensamiento, “se trata de historizar a los sujetos y (a sus) prácticas (...) a la luz de los cambios culturales, rastreando orígenes, mutaciones y contextos político-sociales. Además, bajo la perspectiva hermenéutica se indaga en la configuración de las representaciones, de los sentidos que los propios actores (...) atribuyen a sus prácticas, lo que permite trascender la mera descripción a través de las operaciones de construcción del objeto de estudio y con la mediación de herramientas analíticas”⁶².

Pero, como siempre disfrutamos de las preguntas su posición alentadora para recrear al mundo, por eso, el cuestionar pedagógico incide en el rescate, desde y con los menores, no solo porque se busca recuperar su historia de vida, sino que tratamos con perspectivas interpretativas que van a intentar reconocer, por un lado, el papel activo de los menores y, por el otro complementario, su capacidad de convención y convivencia con los espacios institucionales y estructuras coercitivas, evento dialéctico ubicado en contextos particulares⁶³.

A propósito de lo cual nos gustaría regresar aquí a las reflexiones hechas por nosotros anteriormente y que tienen la pertinencia en la construcción de conocimientos y saberes pedagógicos. Finalmente, nos correspondemos a lo

⁶¹ Hugo Zemelman nos dice que: “*estamos obligados a comprender que no es suficiente con explicar los fenómenos, sino que tenemos que transformarlos en espacios de posibilidades para reconocer opciones de otras prácticas sociales vinculadas a sujetos todavía no reconocidos*”. ZEMELMAN, Hugo. **Voluntad de conocer...**, p. 14.

⁶² ZEMELMAN, Hugo (2205). **Voluntad de conocer...**, p. 367.

⁶³ Para realizar el acercamiento al problema, creemos en abandonar la mirada homogénea y lineal que hace de los actores sociales un dato tal y como lo concibe Valenzuela Arce, quién al respecto nos dice: “*en este tipo de acercamientos se opera una distancia entre un pensamiento que “toma” el mundo social y lo registra como datum, como dato empírico independiente del acto de conocimiento y de la ciencia que lo propicia, y un pensamiento que es capaz de hacer crítica de sus propios procedimientos*”. VALENZUELA Arce, José Manuel. **Op. Cit.**, p. 366.

que Hugo Zemelman expresa al respecto, al decir que “los problemas que estamos abordando tenemos que concebirlos como síntomas de procesos que no siempre afloran con nitidez, de manera de preguntarnos por su significación como puertas de entrada hacia profundidades mayores que las que pueden apreciarse en la superficie de lo observable.

Reflexionar sobre lo que están significando los conflictos, la violencia, la marginación, la pobreza, más allá de sus contenidos manifiestos; leerlos como expresiones de nuestras relaciones sociales, tanto colectivas como interpersonales, con sus tiempos y espacios, que desafían a tener que esclarecer la pertinencia de los instrumentos disponibles para la construcción de su conocimiento”⁶⁴.

El diálogo que hacemos con Valenzuela Arce y Hugo Zemelman, nos ubica dentro de vertientes de pensamiento no legitimadas, por ejemplo para enfrentar la visión dominante que define a los menores en situación de calle que ya trabajamos arriba. En nuestro caso, se trata de la División de Humanidades y Artes de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México. Aquí encontramos a un grupo de profesores y alumnos⁶⁵ que se hacen otro tipo de preguntas desde la condición de los sujetos, es decir, que buscan romper con los imperativos referenciales y formales⁶⁶, por ejemplo, sobre los menores en situación de calle.

⁶⁴ ZEMELMAN, Hugo (2005). **Voluntad de conocer...**, p. 14.

⁶⁵ Es un privilegio ser parte de este equipo de profesores y alumnos, en palabras de Zemelman diría: “Afortunadamente, desde hace algunos años hasta la fecha, hay grupos de intelectuales latinoamericanos que han comenzado a reacciones frente a este hecho y que han puesto de manifiesto que muchos de los conceptos que utilizamos para entender el Estado, la sociedad, las desigualdades, las democracia, la cultura, incluso para entender las dinámicas sociales, la propia educación, no responden a conceptos que estén reflejando la realidad que llamamos histórica, sino que son conceptos acuñados en otros contextos y que muchas veces la academia los repite sin revisar debidamente si están dando cuenta de realidades concretas”. ZEMELMAN, Hugo (2005). **Voluntad de conocer...**, p. 64.

⁶⁶ Zemelman al respecto dice sobre “la necesidad de distinguir entre un pensamiento teórico y un pensamiento epistémico, diferencia que reside precisamente en el cómo se resuelve la relación del pensamiento con esa realidad que se quiere nombrar. El pensamiento teórico,

Ésa es precisamente la pertinencia de ésta propuesta de diálogo pedagógico con el presente. La Pedagogía de la Esperanza retoma su lugar histórico en este enclave de pensamiento y generador de otras miradas socio-culturales. Mi más sincero reconocimiento al Dr. Jesús Escamilla Salazar, quien es mi provocador e instaurador intelectual en la conformación de éste trabajo pedagógico en cuanto a relación política y de conocimiento que no agota lo humano.

En cuanto a relación ontológica, las posibilidades pedagógicas se tornan “como ángulos de razonamiento, los sujetos impulsan a reconocer, en cada objeto, un espacio de posibilidades, en tanto obligan a organizar el análisis desde sus dinamismos constituyentes. Así, la dominación deja de ser concebida como un sistema para enfocarla desde la articulación entre sujetos con sus respectivos proyectos, partiendo de la premisa de que la realidad es una condensación de relaciones múltiples entre una variedad de sujetos sociales y sus proyectos”⁶⁷.

Ahora, en concreto, decimos que la dimensión pedagógica en la FES Aragón, es un espacio de reflexión que tiende a preguntar desde y con el sujeto real que, por un lado, permanece en silencio o ausente en los discursos oficiales y en las prácticas educativas cotidianas, o por el contrario, es brutalmente violentado y despojado de su dignidad⁶⁸ sin importar el lugar y el contexto. La violencia también es un elemento a pensar.

pensamiento que ya tiene un contenido organizado y que puede ser el mismo contenido que se viene arrastrando y, por lo tanto, su estructura en términos de construir proposiciones es muy precisa. En cambio, cuando hablamos de pensamiento epistémico nos referimos a un pensamiento que no tiene contenido y eso es lo que a veces cuesta entender. La centralidad del pensamiento epistémico es la pregunta, no es el predicado. Esta forma de pensamiento epistémico es difícil porque la tendencia es ponerle siempre nombre a las cosas”. Ibidem, 66.

⁶⁷ ZEMELMAN, Hugo (2005). **Voluntad de conocer...** p. 16.

⁶⁸ Todo ser humano desde su nacimiento es sujeto de dignidad. Dignidad es en tanto un derecho a la vida y a la existencia y, es el reconocimiento de la existencia de ese sujeto en concreto. Por ejemplo, sabemos que los problemas que enfrentan los menores en el cruce con respecto a los enfrentamientos con la policía municipal de Cd. Nezahualcóyotl.

De hecho, nos inquieta la condición del menor en situación de calle, que es atrapada, por la configuración de los mass media, y definida con la ideología dominante de la economía de mercado, como un desechable del ritmo del progreso⁶⁹.

Entonces, decimos que también es la preocupación de un grupo de docentes y estudiantes de la licenciatura en Pedagogía, precisamente de la FES Aragón que tratan de superar la versión abstracta que desdibuja las problemáticas de nuestra época, como la de los menores en situación de calle, con la sutileza del discurso formal que encubre, las contradicciones⁷⁰, las fracturas, los reinicios, los avances, las nuevas direccionalidades de los sujetos, por ende, de sus actuaciones, condenándolos en silencio eterno a la muerte en vida.

Este capítulo aparece como un acontecimiento de tramas en las que la propiedad contingente de los sujetos de la pedagogía que desvinculándose de la idealización aglutinadora dominante, y con potencialidad contestataria propia, se colocan frente a la realidad para “reconocer las opciones de cada sujeto social, en consecuencia, las potencialidades de direcciones posibles que, desde situaciones concretas, se pueden desencadenar en una perspectiva trans-coyuntural. Son estas opciones el marco en el que se tendrá que leer a la sociedad, superando el enfoque definido, e impuesto, por el poder en su necesidad de equilibrio”⁷¹.

⁶⁹ Consultar el periódico La Jornada del 12/06/05.

⁷⁰ En el trabajo de Zemelman, *Voluntad de conocer* encontramos varios elementos que nos permiten dar cuenta de lo que decimos: “*Lo que está en juego es la capacidad de plantearse un problema, practicar un razonamiento que no quede atrapado en los conocimientos ya codificados; ser críticos de aquello que nos sostiene teóricamente, o sea, ser capaces de distanciarnos de los conceptos que manejamos, así como también de la realidad observada. Es decir, no solamente tenemos la obligación de distanciarnos de aquellas teorías que de alguna manera conocemos para no incurrir en una reducción de la realidad, sino también implica cuestionar lo empírico, lo que observamos, porque esto puede no ser lo relevante, puede ser sólo la punta del iceberg*”. ZEMELMAN, Hugo (2005). **Voluntad de conocer...**, p. 72.

⁷¹ ZEMELMAN, Hugo (2005) **Voluntad de Conocer...**, p. 18.

Estamos superando una realidad deshumanizante, para ascender a la comprensión de las posibilidades pedagógicas en el presente. Los invitamos a recorrer los senderos y espacios del segundo capítulo.

CAPÍTULO 2

2. Vacío modo existencial: ¿posibilidad pedagógica en el presente?

Retrato del segundo capítulo.

- 2.1 Búsqueda del ser completo.
- 2.2 La calle: atrevimiento de la búsqueda.
- 2.3 Espacio íntimo: situación de calle.

Retrato del segundo capítulo.

Viento...

*Nada soy yo,
cuerpo que flota, luz, oleaje;
todo es del viento
y el viento es aire siempre de viaje.*

Octavio Paz.

No vemos como la pedagogía, sin importa donde y cuando, pueda reducirse al puro entrenamiento técnico. Por ello, para nosotros, el vacío como categoría ontológica se articula como potenciadora de las posibilidades pedagógicas en el presente con otras categorías, por ejemplo, el deseo, la esperanza, la utopía y el futuro son las voces del ser que se pronuncian fuertes desde el vacío, y son su noche y día donde el sujeto real se hace presente, hace su historia.

Es el lenguaje de la pedagogía que trata de dialogar con la pedagogía, los pedagogos y educadores para dar cuenta de las posibilidades pedagógicas en el presente desde un ángulo de realidad de nuestra época que aparece como olvidado por la pedagogía misma: los menores en situación de calle.

Es el diálogo pedagógico que nos gustaría extender en consideraciones respecto a esta experiencia ontológica. Por eso, tratamos de decirles al pedagogo y al educador que la categoría “vacío modo existencial” tiene una viabilidad histórica porque nos pone en contacto con la dura realidad de una de las dimensiones más dramáticas de nuestras ciudades modernizadas. En ese sentido, el deseo y la esperanza son más que nociones conjugadas en infinitivo. Tal como lo dice el poeta: “La esperanza dispone de tantos

terrenos baldíos” donde una práctica pedagógica y educativa en coherencia con nuestra postura política, nos enseña sobre ser mas humanos.

Por ello, como cuerpo del presente capítulo incluimos 3 puntos nodales de reflexión, a saber, 2.1 Búsqueda del ser completo, 2.2 La calle: atrevimiento de la búsqueda y 2.3 Espacio social íntimo: situación en coexistencia. Con tales nucleamientos de nuestro pensamiento epistémico, tratamos de abrir más el espacio ético-político del pedagogo donde la ‘poderosa’ visión dominante universalizada de la pedagogía de rasgos positivistas, deviene en moral del mercado que mira al ser humano como déficit, donde la tendencia normal del pedagogo es perderse sin coherencia en su opinión con respecto a su posición política. Su tarea se encapsula como técnico.

Son estas las invitaciones dialógicas del presente capítulo, donde la posición del pedagogo procura el rescate del sujeto de su historia dado que se funda como sujeto de deseo y voluntad de forjar y, habitar su situación que, frente a los otros, consiste en la apertura de un espacio y tiempo propios que da cuenta de la finitud humana.

Una vez enmarcada la idea de vacío modo existencial, en adelante, tocará al lector, autoexaminarse en relación al menor en situación de calle y en intimación con los otros, donde todos son protagónicos de su historia precisamente por la inventiva ontológica de recrear las relaciones sociales y lazos afectivos en un sentido horizontal¹, es decir, donde nos acercamos al otro sin destruirlo y violentarlo, sin poseerlo y someterlo.

¹ Dicho concepto se trabaja explícitamente en el apartado 2.3 Espacio social íntimo: situación en coexistencia. Sin embargo, ofrecemos un panorama amplio en este momento para empezar a dar cuenta del significado de una recreación de lazos en un “sentido horizontal”. El sentido horizontal en la construcción del espacio íntimo lo entendemos desde los aportes que hace Medardo Tapia al entender cómo los individuos articulan, en su práctica cotidiana y de manera protagónica, sus necesidades, para materializar en la historia sus propias subjetividades y por tanto, nuevos espacios y forma de coexistencia. Por ello, para nosotros, el sentido horizontal es uno de los andamiajes que fundan el espacio de coexistencia. Espacio que no se refiere únicamente al lugar físico, aunque alude a él, pero, en sentido estricto, se refiere a la “construcción de un diálogo, una crítica y,

De esta forma, un sujeto de su historia, es un sujeto en atrevimiento, en este caso, por la búsqueda de ser completo. Como verán nuestros lectores, discutiremos tales categorías desde un tiempo ontológico, donde el tiempo cumple la función ontológica de pensar todo en movimiento. Advertimos que tanto menores en situación de calle, pedagogos y educadores, hemos arribamos a los terrenos ontológicos de las posibilidades pedagógicas, en particular la del vacío modo existencial.

eventualmente, un proceso de transformación de lo propio y de lo ajeno". En: LEÓN, Emma y Zemelman, Hugo (1997). **Op. Cit.**, p.163.

2. 1 Búsqueda del ser completo.

¿Qué posibilidades tenemos de llenar nuestro vacío?, pero, ¿cuál vacío?, es decir, ¿cómo dar cuenta de lo humano en el presente a partir de la idea del vacío?, ¿De qué presente estamos hablando y de qué vacío hablamos?, ¿El presente cuyo horizonte es fatalista, caos, desesperanza, del deseo en negativo?, o, ¿Un presente absoluto del progreso, de los deseos positivistas, triunfo de la tecnificación, producto de los programas funcionales educativos y laborales devenidos en sistema social natural, objetivo y neutral, presentado con el discurso de la paz y la estabilidad?, ¿Operatoria del mercado en el presente?. Estas cuestiones son para nosotros, la crítica del tiempo lineal que permite eliminar la idea del tiempo que narra lo humano²; esta concepción es tan coherente con la tarea pedagógica que emprendemos se desdobra en múltiples “ángulos de realidad” implicados en dar cuenta de la finitud humana que nos es propia en un tiempo que tiene un ritmo que congela lo que no es cronológico, medible, exacto, rutinario y preciso. Sobre todo por su rasgo de vertiginosidad, el tiempo del presente se presenta veloz.

Si alguien, por el contrario, asume una posición rítmica con respecto al tiempo externo al sujeto, seguramente desconocerá las implicaciones de una tarea política e histórica, que desde el ámbito de lo pedagógico

² Lo humano es una construcción histórica, cultural, política, económica, social. Construcción que deviene en posibilidades pedagógicas. Múltiples, emergentes, contextuales, simbólicas, incluso, en otro orden epistemológico, control, reproducción, certeza, producto definido, homogéneo. Lo humano no se restringe a lo biológico o, a lo mero económico o, solo a lo político como muchos lo creen, incluso hasta hoy día. Para nosotros, recuperar lo ontológico y, por ende, la dimensión humana de la pedagogía en nuestro trabajo es una riqueza significativa que nos permite, precisamente, desbordar las limitaciones racionalizadas antes apuntadas. Por ello, dar cuenta de lo humano, para nosotros es construir unos elementos conceptuales capaces de pensar y reflexionar las posibilidades pedagógicas que los sujetos despliegan en sus prácticas cotidianas en la búsqueda del ser completo frente a las transformaciones de la época, de ahí la importancia de la apropiación del espacio y el atrevimiento en la búsqueda de dicha complitud.

asumimos como postura frente a nuestra formación universitaria, porque la pedagogía es una humanidad, es un movimiento ontológico que desde lo interno fecunda realidades múltiples, diversas y anacrónicas. Compartiendo con los lectores, queremos <<mostrar>> más que <<demostrar>> aspectos ontológicos de los menores en situación de calle inscritos en un tiempo y espacio particular. Tenemos que rebasar la objetividad de tal mirada a priori de la pedagogía funcional, técnica, garante de todo orden establecido sistemáticamente por un tiempo absoluto de la uniformidad temporal y espacial.

Vale decir que se trata de la narrativa de nuestra esencia pedagógica (tal como lo postula una pedagogía humana, de orden emergente, frente a los estatutos de cientificidad de las prácticas pedagógicas funcionales), de aquello que sí negamos, que si desconocemos, abandonamos lo que somos: *seres en constante proceso de formación*. Si así fuera (negarnos a sí mismos) resultaría en el abandono del ser; abandono que se traduce en una renuncia formativa de orden ontológica. Abandonar el proyecto de la formación nos parece el síntoma crítico de la indigencia de nuestra condición deshumanizante del presente. Por eso se trata de hacer un frente común desde lo pedagógico que represente búsqueda y el logro de llenar en nuestra finitud un vacío existencial. Esta es nuestra posibilidad de humanizarnos.

Ahora, el problema en nuestro presente, en la búsqueda de humanizarnos es renunciar a nuestra tarea pedagógica y entregarnos a la pletórica de la razón, por ejemplo, de la razón del mercado global, creer es los enunciados del mercado nos pierde en la tarea de humanización, recordemos que la humanización es un proceso personal y permanente. Nada es instantáneo, nada externo al ser debe seducirnos en una de nuestras únicas certezas humanas: somos seres finitos.

El tema de la finitud es un tópico de lo humano al hablar de las posibilidades pedagógicas en el presente. La finitud tiene el rasgo dialectico de presencia y ausencia, es decir, la presencia de reconocer que somos finitos y la ausencia de escapar al dominio y determinación ontológica por el mercado, la economía y lo que aún es deshumanizante, por los discursos redentores que brotan en paralelo a la aniquilación de lo humano.

En el sentido de la presencia ontológica, se suscitan algunas preguntas que nos vienen a la mente porque de lo que trata es confeccionar una sorprendente tarea humana que nos seduzca en la búsqueda de llenar nuestro vacío existencial. Tales preguntas son, ¿Porqué olvidar que somos seres finitos?, ¿Qué representa la finitud y, en el presente que es de la finitud?, ¿Cuáles son sus imágenes más allá del la relación cielo-infierno?

Se plantea así el problema de la simetría de estar en el mundo pero no ser de él, el mundo del mercado desde luego, pero dicha simetría en sentido estricto habla de una tarea totalmente pedagógica, de la ausencia: hay que aprehender el mundo, comprender sus significados y posibilidades, nombrar sus significados y recrear sus significados para habitarlo, para hacerlo nuestro. Esto es lo que pretende un vacío modo existencial, y nuestras armas son precisamente la necesidad de una pedagogía del deseo, una pedagogía de la esperanza, una pedagogía del vacío, del silencio y del olvido. Una pedagogía de la recreación del orden y de las certezas del presente dominado por los principios de la moral de la megaempresa, del mercado, del consumo; una pedagogía que sea capaz de dar cuenta del ser, de su finitud y de sus movimientos netamente humanos, es decir, de la búsqueda del Ser completo.

Lo fundamental es dar cuenta del peligro que está latente en el presente, el Ser empieza a desdibujarse, esta por desaparecer por un olvido fruto de la inventiva de la mercadotecnia: la renovación artificial de la épica fuente de la eterna juventud. Y su acceso seductor y narcisista casi en automático tan solo al ver o estar frente a un televisor opera como “gran hermano”, reductor de la subjetividad tal como lo relata George Owen en su novela 1984.

Entonces, ¿cómo reconocer a los menores en situación de calle por sus condiciones objetivas y subjetivas? Por ejemplo, una posibilidad es advertir sus “ángulos objetivos de calle” y “ángulos subjetivos de calle”³. Con dichas categorías, que por cierto nos remiten a Hugo Zemelman, proponemos una Pedagogía que sea capaz de dar cuenta de las condiciones subjetivas de los menores en situación de calle para rebasar los límites de la objetividad. Y, aquí aparece la dialéctica de la presencia y ausencia en su nivel ontológico, que es la dialéctica del vacío modo existencial.

En el caso de los menores en situación de calle, cierto que todos advertimos sus condiciones objetivas mismas que no podemos soslayar por ningún motivo. Sin embargo, tales asuntos no son la centralidad de nuestros planteamientos, porque si así lo creyéramos no sería posible dar cuenta del Ser, de los movimientos de la finitud, de la ingeniería de la subjetividad. Caeríamos en la trampa de la mercadotecnia y, por otro lado, de las visiones excluyentes de la educación y la moral que está en boga en nuestra época.

Ahora bien, tal vez por este momento, centramos nuestra atención en los <<ángulos objetivos de calle>>, en algunas imágenes que encontramos en

³ Estas categorías son parte de los elementos que construimos como propuesta de tesis para pensar y reflexionar sobre los emprendimientos y movimientos de lo humano, en este caso, de los menores en situación de calle.

los espacios habitables de los menores en situación de calle y, que hoy día, se han convertido en los indicadores potenciales que, los mecanismos y programas de readaptación oficial hacen suya como materia prima para hablar de y sobre ellos, al fin para tratarlos y readaptarlos a un ámbito institucionalizado donde el orden es la naturaleza social. Por ejemplo, ya sea una coladera como representación imaginaria del abismo⁴ del que se tiene que rescatarlos; o tan solo mirar a niños bajo un puente, en este caso el puente denota, según lo creen algunos, el tránsito hacia el mundo del progreso, es un lugar de movimiento unidireccional, por lo tanto el que menores en situación de calle lo habiten, se estacionen en el, se convierten en el obstáculo para el progreso.

Desde la mirada de una pedagogía funcional, ellos, los menores de calle, en sí mismos son la mejor muestra objetiva: olor a thinner, a cemento, alcohol, su aspecto cadavérico, mugre, agresión y violencia, todos ellos expresiones salvajes que no se corresponden con los bienes sociales y el principio de civilidad pues la meta de la cultura dominante de la ciudad es ascender al progreso, el mito fundacional de origen occidental, y que ahora lo vivimos en su fase global, interconectado y virtual. Pero en nuestro contexto nacional y municipal los procesos de modernización se halagan como peldaños hacia el progreso que se materializan en slogan y acciones de embellecimiento del paisaje urbano⁵.

Del otro lado, el de la historia de las subjetividades, tenemos el caso de los <<ángulos subjetivos de calle>>, dichos ángulos tienen otras connotaciones, por cierto, objeto de nuestra suprema atención. En dichos ángulos, creemos nosotros, el menor está implicado con su finitud. El menor en situación de calle está en contacto directo con tal finitud en tanto

⁴ Aquí se alude al abismo en su sentido reducido, argumentando que el abismo es un lugar devastador, hogar de la destrucción y por lo tanto la muerte. Entonces, la coladera simbolizará la muerte por su situación objetiva y simbólica.

⁵ “El progreso es tarea de todos”, este es el slogan que emplea el gobierno municipal de Cd. Nezahualcóyotl en sus comunicados y anuncios oficiales.

le es inherente como ser humano. El anonimato no es el problema, el silencio tampoco lo es, el vacío es una herramienta ontológica para la coexistencia. Este es el reino de las posibilidades pedagógicas en el presente que queremos aprehender. De ellos aprendemos a asumir nuestra responsabilidad ante la presencia inquietante de nuestra finitud, he ahí la génesis del “vacío modo existencial”, uno de nuestros recursos humanos hoy día.

En efecto, por comparación, no hay semejanza entre dichos ángulos. Cada cual tiene un lenguaje propio, una sintaxis, un rostro o rostros singulares. Tal vez independientes, pero no ajenos uno del otro. Pero, si el interés es la búsqueda de similitudes entre tales ángulos sería nuestra ruina, la aniquilación de aquello que somos: frágiles, vulnerables, inadaptados, imprevisibles, provisionales, contingentes y creativos, tan solo basta un ejemplo, ya sea nuestra propia vivencia o experiencia cotidiana en sentido amplio⁶.

Al respecto, Joan-Carles Melich en Filosofía de la finitud, dice que “por esta razón, por su provisionalidad que le obliga a una incesante relectura y recontextualización de sus opciones, respuestas y decisiones, el ser humano es un incesante aprendiz, es decir, un ser en constante proceso de formación, de transformación y de deformación”⁷.

Precisamente, de éste movimiento queremos hablar. Que por cierto no es un movimiento repetible, único, controlado, calculado, determinado. Porque dicho movimiento es una presencia inquietante⁸ que habitamos o, que habita en nosotros y, que atraviesa todos nuestros procesos vivenciales acontecidos en nuestra existencia como lo son decisiones,

⁶ El ejemplo de que “EL Topo” haya tomado la iniciativa de abandonar su hogar para instalarse en la calle.

⁷ MELICH, Joan-Carles (2002). **Filosofía de la finitud**. Herder, Barcelona, p.14.

⁸ **Idem.**

encuentros, fracasos, nuevos rumbos, rupturas y la enorme inquietud por el futuro. Se trata de un saberse en permanente “incertidumbre”.

Incertidumbre sobre el futuro, sobre nuestra condición de vida, no hay garantía de cuando y como arribará el fin de nuestra existencia. Ni que es lo que se haga o se piense en el futuro sobre nuestra propia vida. Pero, esta presencia inquietante que nos coloca en incertidumbre es el signo, al mismo tiempo, de nuestra grandeza y miseria. Grandeza porque somos seres finitos. Y, miseria, porque hoy estamos en la encrucijada de la aniquilación de tal finitud. El horizonte A partir de nuestra condición finita se presenta una articulación ontológica que hacen los menores en situación de calle desde sus “ángulos subjetivos de calle” y los “ángulos objetivos de calle”.

Dicha articulación se desdobra en una relación plural y en una búsqueda común. Desdoblamiento que por un lado habla de la relación entre el “vacío modo existencial” y el deseo de la búsqueda del ser completo, y por el otro lado, el rasgo de lo plural y lo común que opera en dicha relación hasta articularse con el principio esperanza en la apropiación y construcción del espacio en sentido de intimación bajo el encuadre de la coexistencia, es decir, con los otros. Es el espacio del encuentro de intersubjetividades fundadora de un saber común y una pluralidad de sujetos encarnados reales.

Por ello, para nosotros, la categoría “menores en situación de calle” no habla de un sujeto abstracto, en singular, sino que habla de *un nosotros*. Este es un rasgo básico de las posibilidades pedagógicas de los menores en situación de calle: *un nosotros*. Y un nosotros en la representación de intimación, deseo y atrevimiento que los menores en situación de calle viven de frente a la finitud en el presente paradójicamente fragmentado por sus aspectos de exclusión y segregación racial incluso.

Sin duda, se preguntará el lector como hablar de *un nosotros* justo en el momento histórico en que las preocupaciones son individualistas pero con apego a una universalización y homogenización de todo como lo dice Gilles Lipovestky. En efecto, si la narrativa y semántica del presente ante el fenómeno histórico de la globalización es un mundo interconectado, Izuzquiza hace un apunte al respecto; él se refiere a una creciente uniformidad simbólica, que denota la era interconectada en la supremacía de la lógica de las telecomunicaciones.

Pero, lo humano, el ser, ¿qué es de él? En palabras de Izuzquiza, el presente deviene en una construcción histórica: “Las últimas décadas del Siglo XX han impuesto una creciente uniformidad en los modos de vida, en las costumbres sociales, en el funcionamiento de las instituciones. Esta uniformidad, que tiene grados, parece ser una referencia constante a comienzos del siglo XXI. En todas las ciudades se vive de un modo parecido, las marcas son las mismas en todos los lugares, se visten ropas semejantes, hay bebidas universales y en todas las publicaciones se encuentran los mismos anuncios. Es una consecuencia de que el mundo se ha hecho más pequeño, de que las distancias se han contraído: un triunfo de la llamada globalización, hoy posible gracias a las telecomunicaciones y a la revolución digital⁹”.

Recuperando la pregunta hecha antes de la cita de Izuzquiza, puntualizamos que a la finitud la comprendemos como la posibilidad de imaginar mundos alternativos y habitables, menos grotescos, más nuestros, donde lo humano es precisamente eso, una humanidad. La finitud en este sentido, tiene un efecto fecundador y transformador de la

⁹ En, IZUZQUIZA, Ignacio (2003). **Filosofía del presente. Una teoría de nuestro tiempo**. Alianza, Madrid, p. 92.

condición ontológica de lo humano. Que se transforma en deseo; el deseo por ser de otra forma en los horizontes de la “búsqueda del ser completo”.

Los escenarios de una “búsqueda del ser completo”¹⁰ pueden ser variados, por ahora es la calle nuestra principal atención. Habitar un camellón o una banqueta distinta cada noche en las calles de Ciudad Nezahualcóyotl parecerá que denota basura, podredumbre, gemido de la soledad, anonimato o absoluto silencio y vacío del ser. O, simplemente se trata de cosa no creíble al inicio del siglo XXI. Para algunos se asemeja a lo que “no debe ser así” pues no hay relación con el discurso neoliberal devenido moral, la certeza de la época.

Así, desde la moral del presente simplemente no es comprensible, y nace la ilusión de lo detestable, se creará que un menor en situación de calle es cosa de perdición tanto económica, histórica y ontológica. Estas imágenes del *asombro e incredulidad* del presente expresan una realidad propia de nuestro presente. Hablan de una condición, de nuestra condición finita. Narran sobre que el ser humano está siempre en trayecto, en movimiento de frente a la muerte, el punto donde se concretiza la finitud humana¹¹.

No hemos terminado con la cuestión de la finitud. Como advertirá el lector, son las preguntas las que suscitan nuevas posibilidades ontológicas, por ejemplo, ¿por qué narran los movimientos humanos y la condición finita? Léase; mirar a un menor en la profundidad de la noche acostado en un camellón de una de las principales avenidas de la ciudad cubierto por un

¹⁰ La idea de construir significados y sentidos para la categoría “búsqueda del ser completo” nace en una asesoría con él Dr. Escamilla Salazar. En primera instancia, la inquietud surge al reflexionar sobre la noción del vacío y su relación con lo pedagógico. Al ir montando la estructura conceptual, el vacío pedagógico se refiere a la búsqueda de una incompletud, la incompletud del ser puesto que reconocemos nuestra condición humana: la finitud. En este sentido, la “búsqueda del ser completo” desborda un deseo y coloca al sujeto en actor atrevido y protagónico de su historia. Este concepto, es fruto de tal asesoría. Y de aquí en adelante, la centralidad de este apartado de nuestro capítulo.

¹¹ Ideas formuladas por la lectura de la obra de MELICH, Joan-Carles (2002). **Op. Cit.**

par de cartones dice lo que no dice¹². Además, habla sin emitir sonidos y habla en plural como ya lo dijimos anteriormente. Recordemos que lo humano es múltiple¹³, su rasgo es la movilidad y, lo humano es también lo no tangible y no visible, ahí la pertinencia de los <<ángulos subjetivos de calle>>; en efecto, porque no vivimos en el final del trayecto, sino en trayecto, es decir, porque somos finitos.¹⁴

Vemos, pues, que la búsqueda del ser completo se expresa en múltiples posibilidades que se vierten en trayecto, en el entendido de que no todo está decidido y terminado. De tal forma, en situación de calle “niños y niñas *siguen descubriendo...* que siempre son de alguna manera y que nunca pueden ser de todas las maneras posibles, que tienen que escoger y que escoger significa renunciar. Una vez que han escogido, se dan cuenta de que podrían haber tomado otra opción. Por eso parece que resulta ineludible la condición de *homo viator* aplicada a los seres humanos. Estamos en camino, en constante transformación absoluta,... no hay nada absoluto en la vida humana”¹⁵.

Y, si estamos en trayecto, ¿cómo opera la búsqueda del ser completo? La posibilidad de una “búsqueda del ser completo” empieza con asumir el deseo de ser diferente, de ser otro; “el ser humano tiene la posibilidad de negarse a aceptar el mundo tal y como se lo ha encontrado, como algo inmejorable. Por eso hay esperanza. Porque existe la posibilidad de ser

¹² Por ejemplo, una de tales voces habla del proyecto de vida que asumen para sí, “*el proyecto supone un trabajo de construcción de nuevas subjetividades, donde el punto de resistencia consistiría en evitar que esta construcción se transforme en sujeción. Este proceso se vincula con el fortalecimiento creciente de los niveles de conciencia y el advenimiento de un sujeto reflexivo*”. LEÓN, Emma y Zemelman, Hugo (1997). **Op. Cit.**, p. 100.

¹³ Aquí no cabe la reproducción o la resistencia al cambio, es decir, “*la repetición está al servicio de la estabilidad, del estancamiento, de la ocultación del conflicto que emerge de la diferencia y el cuestionamiento de lo ya aceptado. A su vez encubre la dificultad para aceptar un futuro incierto que todo nuevo proyecto enfrenta. Los horizontes se presentan cerrados; pasado y porvenir se integran o confunden en un presente continuo*”. **Ibidem.**, p. 101.

¹⁴ **MELICH**, Joan-Carles (2002). **Op. Cit.**, p. 42.

¹⁵ **Ibidem.**, p. 16. Notificamos a nuestros lectores que las cursivas son nuestras.

diferente, porque hay diferencia entre lo que se es y lo que se puede llegar a ser... siempre existe la posibilidad de que una cosa devenga otra diferente de aquello que es¹⁶. Una vez tocado este punto, coincidimos con lo que César Carrizales reflexiona con el concepto del entre, “siempre estamos habitando un entre que lo que nos está representado es que ni somos lo que queremos ser, ni somos tampoco lo que nos dicen que somos; es decir, siempre estamos jugando, en un lugar muy complicado de pensar, que no somos lo que somos, pero, algo sí somos de lo que somos, es un juego, es un juego indefinido, es un juego de tránsito, es tránsito, el que se queda estático, el que se queda quieto, el que se petrifica deja de estar en el entre”¹⁷.

Está en entre, aquel menor en situación de calle “que no es lo que ha sido porque está cambiando, tampoco es lo que le gustaría ser pero algo hay de ello, está en tránsito... en tránsito está la formación, en tránsito siempre está la formación. Formación es tránsito, el que está en formación ni es lo que ayer era, ni todavía es lo que va a ser, pero ya algo tiene”¹⁸. Dicho deseo tiene rostros distintos, uno de ellos es habitar el vacío. Habitar el vacío es la analogía de la “búsqueda del ser completo”. Dicha incompletud del ser, se traduce en “vacío modo existencial”, es decir, para los menores en situación de calle no se huye del tiempo, se enfrenta; no es cosa de vencer y triunfar sobre la contingencia y la movilidad del ser, se asume la situación, “desde su condición finita, es imposible para el ser humano eludir esta condición de movilidad. Cualquier fijación, cualquier fin de trayecto, representa el fin de la finitud, es decir, la muerte. Somos finitos, pero la finitud no es la muerte. La finitud es el trayecto que va

¹⁶ **Ibidem.**, p. 149.

¹⁷ CARRIZALES, César (2003). **Paisajes pedagógicos**, Lucerna Diógenes, México, p. 96.

¹⁸ **Ibidem.**, p. 96-97.

desde el nacimiento hasta la muerte. La finitud es la vida que uno sabe limitada, la vida anclada en el tiempo y en la contingencia”¹⁹.

Por otra parte, el “vacío modo existencial”, trata de un arma de confrontación subjetiva frente a la era de la modernización, de la funcionalidad²⁰ del mercado, en sí, frente a las reglas del nuevo orden que tiene rasgos narcisistas²¹. Es éste nuevo orden que tiene problemas de comprender a la diferencia y coexistir con ella, “en este espacio absoluto se busca la homogeneidad y aparece una fuerte resistencia a la pluralidad y a la contradicción. Esta aparente armonía se logra a base de exclusiones, no permitiendo el ingreso de otros elementos que destruirían las certezas que se tratan de sostener”²².

Como aprecia el lector, la pedagogía como acto político hace presencia para abrir el paso a la calle como el lugar del atrevimiento donde la diferencia se objetiva desde la articulación de sus <<ángulos subjetivos de calle>> y <<ángulos objetivos de calle>>. Para el pedagogo replantear tales ángulos es la posibilidad de comprender a la calle como el marco de la búsqueda del ser completo. Por eso, transitemos por sus adoquines, develemos de sus muros el acto de estar en el entre como posibilidad pedagógica en el marco de la finitud. Hemos aperturado el siguiente espacio del presente capítulo

¹⁹ **Ibidem.**, p. 29.

²⁰ Sobre todo cuando nos vivimos inmersos en hondos recovecos del nuevo capitalismo, ya el Dr. Carlos Ángel Hoyos nos menciona: “*El nuevo capitalismo, en cambio, genera fenómenos de exclusión, que se definen, precisamente, por la mayor precariedad, la ausencia o la ruptura de los vínculos. En este nuevo capitalismo, en consecuencia, vivir juntos no es una consecuencia ‘natural’ del orden social. Vivir juntos solo puede ser el producto de una decisión política, voluntaria, consciente, específicamente humana. Está es una de las razones por las cuales, actualmente, las ciencias sociales tienden a asumir posiciones que ponen de manifiesto un fuerte resurgimientos del humanismo y de la filosofía social, frente a los paradigmas tradicionales del determinismo estructural*”. En, HOYOS Medina, Carlos Ángel (2003). **Format(i)o de modernidad y sociedad del conocimiento**. Lucerna Diógenes, México, p. 37.

²¹ Y estos rasgos Lipovestsky los dice así: “*nos juntamos porque nos parecemos, porque estamos directamente sensibilizados por los mismos objetos existenciales*”. Lipovestsky, Gilles (2005). **La era del vacío**. Tercera reimpresión, Anagrama, Barcelona.

²² LEÓN, Emma y ZEMELMAN, Hugo (1997). **Op. Cit.**, p. 100.

2.2 La calle: atrevimiento de la búsqueda.

Nos gusta una aseveración que hace Hugo Zemelman sobre el tiempo que dice de esta forma:

“El tiempo cumple la función de exigir pensar todo en movimiento. No es solamente el transcurrir, el pasar, sino también es una construcción, en el sentido de que lo que se da en un movimiento no se manifiesta exclusivamente en términos de una circunstancia cronológica, sino que el momento tiene lugar en función de una articulación reconstruida...²³”.

Con esta idea de tiempo antes expuesta, el atreverse en la “búsqueda del ser completo” implica enfrentamiento. ¿Enfrentamiento con quien o quienes?, ¿Dónde se da este enfrentamiento? Con estas preguntas se plantea que la confrontación tiene dos posiciones, una ontológica donde el ser tiene sus movimientos propios, es decir, el despliegue de las posibilidades pedagógicas, y la otra habla de un espacio particular que es la calle de una ciudad cualquiera que ésta sea. ¿Por qué la calle?, Tal vez porque es donde “el tiempo corre atropellando avenidas desmedidas por una razón” canta el grupo *La ley*. Es decir, es ante el tiempo del presente donde se da dicha confrontación. Y, en ese tiempo hay una moral que mira feo, que excluye, que silencia, que olvida. Y, esa confrontación como este tiempo del presente, es la ventana ontológica donde se constituye el sujeto de atrevimiento. Porque el tiempo del presente es esa razón que atropellan hasta anular lo humano, son en la época global, el ascenso de la industrialización y los procesos de modernización sustentados en proyectos tecnológicos como los de la mecatrónica en la era digital. Claro, parece cosa de expertos, sin embargo, nos vivimos inundados en las

²³ZEMELMAN, Hugo (1992). **Los horizontes...**, p. 176.

aguas de la mercadotecnia, al fin del consumo, al fin de las cosas como representaciones de status que se erigen como el nuevo rostro de lo humano; esta es la suplantación del ser.

La noción de suplantación del ser, es un problema prioritario para la pedagogía, es un fenómeno histórico que constituye al sujeto que se atreve a ser diferente, que se atreve en la búsqueda de ser completo en el marco de la calle. Preguntamos en este sentido, ¿cómo opera dicha suplantación del ser, o aún más trágico, cómo opera la anulación del ser en el presente del progreso? Para esta tarea partimos de una sospecha que pregunta por la propia modernidad en la medida que aprehende los tiempos modernizados como tiempos de la crisis del Estado Nación donde el tema de los “niños de la calle”²⁴ se confecciona en la arena de las relaciones internacionales²⁵.

Podrán advertir que empezamos a tocar éste asunto desde el primer capítulo, sin embargo es menester aclarar algunos puntos para entender la reducción de un asunto netamente humano. Nos referimos a lo que queda fuera de las cifras, a algo más allá del número o dato de las estadísticas de los organismos internacionales; es lo humano que se fuga en el presente. No hay dudas de la fuga de lo humano; así como no hay dudas del agotamiento del Estado de Bienestar²⁶. En tal caso, la supremacía de los organismos internacionales en los procesos de las

²⁴ Tópico usado en forma natural y normal para dar cuenta de los niños que habitan las calles de las ciudades, es decir, fuera de las lógicas institucionalizadas históricamente para controlar la conciencia de los niños: familia, escuela, ley, prisión, etc.

²⁵ Para el caso, el proyecto global denominado por la ONU como “Agenda del Milenio” pone énfasis en recomendar a sus países miembros las políticas sociales como educación, salud y de género. ¿Cómo operan estas recomendaciones? Por ejemplo, el informe denominado Estado Mundial de la Infancia 2007 que manifiesta abiertamente el principio de la igualdad como el postulado que garantizará el bienestar en especial de niños y mujeres.

²⁶ Ante la crisis que vivimos hoy día, de alcance global, se cuestiona la viabilidad de los grandes corporativos en el diseño de las políticas que tiene que emprender el Estado nacional. Se apela al estado de derecho y con ello al fortalecimiento de los estados nacionales para enfrentar las pérdidas de los capitales.

relaciones internacionales deviene en recomendaciones nacionales como ya lo vimos con el Estado Mundial de la Infancia 2006 y 2007. Es decir, el proceso de las relaciones internacionales vigente en nuestra época, se gesta por un documento constituyente de la Organización de las Naciones Unidas, ONU, firmando en 1945. No confundir ésta fecha con el de 1942, Enero 1º, cuando se utiliza por vez primera el nombre “Naciones Unidas” o “Liga de las Naciones” antes y durante la Segunda Guerra Mundial para seguir luchando contra las Potencias del Eje²⁷.

Desde ese momento histórico, la Carta de las Naciones Unidas codifica los principios fundamentales de las relaciones internacionales desde la igualdad soberana de los Estados hasta la prohibición de la utilización de la fuerza armada en las relaciones internacionales. Y, ¿cómo se logra esto?, básicamente se trata de toda una estructura denominada “Sistema de las Naciones Unidas”. Es decir, organismos internacionales, fondos y programas especializados que, en el sentido ideal, “prestan asistencia técnica y otros tipos de ayuda práctica en casi todas las esferas de actividad económica y social”²⁸.

En el fondo de éste objetivo supranacional, se legitima a la UNICEF como el órgano adscrito al Consejo Económico y Social de la ONU. En este sentido, la UNICEF publica periódicamente el informe llamado como el Estado Mundial de la Infancia, por ejemplo, las ediciones de 2006 y 2007, para reinventar el compromiso histórico con la infancia, y en su forma discursiva aparece la figura de validar las causas de la exclusión, crear el mito del niño invisible y mantener el control sobre las soberanías nacionales desde el ámbito de la infancia; publicando un esquema de inclusión mismo que se vigila en la lógica de “trabajar juntos” por la infancia, trabajo coordinado por los órganos internacionales implicados

²⁷ Bloque de los países perdedores de la segunda guerra: Italia, Alemania y Japón principalmente.

²⁸ Consultar la agenda denominada el ABC de las Naciones Unidas.

como la UNICEF en articulación a la OCDE con temas sobre educación y medio ambiente y economía, la OEA a través de su Proyecto de Convención Interamericana contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación e Intolerancia, mismos que beneficia, se dice, a toda la humanidad.

Pero, ¿cómo entender la noción de humanidad que privilegian los organismos internacionales? Este fenómeno supranacional pervierte el sentido de lo humano, pues se entiende a la humanidad como la dimensión de las economías en articulación con el mundo de los valores para el trabajo²⁹. Así, la inclusión de los niños, básicamente, a los sistemas de educación y salud, es el retrato que nos habla de la aniquilación de lo humano y el efecto dominante de la lógica de la empresa que se atreve a desconocer lo humano y que incluso invita a matarlo haciendo de nosotros mismos los homicidas: “Por encima de todo, la energía y la creatividad de los niños, las niñas y los jóvenes podría canalizarse en favor de su propio desarrollo y de su participación plena y activa en la sociedad, en lugar de malgastarla en una desesperada lucha para sobrevivir”³⁰. Esta es la voz de la moral supranacional y hasta la empresa que habla en casi todos los espacios, desde luego, la escuela mexicana no escapa a los efectos del binomio de la muerte.

A la problemática enunciada anteriormente, agréguese la pregunta siguiente, ¿qué significados conlleva la supremacía de los órganos internacionales? Por un lado, podemos responder con el argumento de reclamo histórico, donde aparece la reducción de la participación estatal en políticas sociales que tienen que ver en la escala urbana pasando de

²⁹ El plan de estudios de educación básica nacional, pone el énfasis en las competencias para la vida, desde luego, en un ámbito de economía global es comprensible a que competencias se refiere.

³⁰ cita tomada de: UNICEF (2005), **Estado mundial de la infancia 2006**. UNICEF, USA, p. 85.

una lógica tradicional de intervención social³¹ a una “propuesta supranacional en la liberación de los sujetos”³², que más bien se refiere a un dejar de responsabilizarse del bienestar, en un sentido institucional, de los menores en situación de calle.

Es así como en los umbrales globales y locales, de la cultura y moral de la empresa se sigue hablando de exclusión pero ya no en el sentido moderno, es decir, del Estado Nación³³. Ahora, la exclusión es un mecanismo de aniquilación, de hacer desaparecer a los menores en situación de calle, de ahí que la UNICEF los llame invisibles³⁴. Para entender cómo se da este cambio en la lógica de la exclusión, haremos algunas distinciones en palabras de Ignacio Lewkowicz, “la reclusión es el modo de exclusión de los Estados Nacionales; la expulsión es el modo de exclusión del mercado neoliberal. Reclusión y expulsión describen modos distintos de hacer con lo excluido. Se trata en rigor, de operaciones diversas sobre la exclusión”³⁵.

³¹ La readaptación social empieza a tener matices caducos y viejos. No se corresponde con las transformaciones y agotamiento del Estado Bienestar, es decir, el mantenimiento del orden social o de la estructura urbana en el sentido de la infraestructura para el mercado y las lógicas de consumo corresponden al mismo mercado garantizarlas. En ese sentido, la modalidad operativa y normativa de las ONG se predeterminan, bajo recomendación supranacional, a la promoción, recordémoslo en el contexto de la empresa privada, del discurso de los derechos humanos, en específico al derecho a salud, vivienda, escuela, alimentación, justicia, abstracciones programáticas que se hacen de los niños de la calle. Sugerimos visitar el portal WEB: http://www.derechosinfancia.org.mx/Red/red_esp2.htm

³² Pero esta liberación se refiere al abandono en un lado y el otro, es denotar su aspecto desechable e invisible.

³³ Al respecto ponemos énfasis en lo que Lewkowicz dice: “*La crisis actual consiste en la destitución del Estado Nación como práctica dominante, como modalidad espontánea de organización de los pueblos, como pan-institución donadora de sentido, como entidad autónoma y soberana con capacidad de organizar una población en un territorio. En este sentido, lo que encuentra dificultades para reproducirse en la meta-institución Estado Nación. Esta imposibilidad reproductiva no describe el mal funcionamiento de las instituciones del Estado Nación, o por lo menos no se trata solamente de eso. Este agotamiento describe una variación de otra stirpe: la descomposición del Estado como meta-institución productora de sentido, para todas y cada una de las situaciones. Mutilado de esa capacidad, el Estado ya no es el que era. Su estatuto es otro*”. LEWKOWICZ, Ignacio (2003). **Del fragmento a la situación**. Altamira, Argentina, p. 31.

³⁴ Sugerimos consultar el informe anual que la UNICEF publica con el nombre “Estado Mundial de la Infancia 2006” y que hemos citado anteriormente.

³⁵ LEWKOWICZ, Ignacio (2003). **Op. Cit.**, p. 56.

Discutamos los dos sentidos de la exclusión presentados por Lewkowicz. Empezamos por la idea de la reclusión-inclusión. En el sentido del Estado Nación, la inclusión es responsabilidad estatal, también la reclusión lo es. Porque la reclusión opera como dispositivo disciplinario en el afán de normalizar a los sujetos disfuncionales, los menores en situación de calle adquiere este adjetivo peyorativo para nosotros por lo que el lector puede advertir al comprender las posibilidades pedagógicas en el presente. La escuela es el ejemplo de la inclusión de los sujetos como responsabilidad social del estado. Por ejemplo, y aunque la escuela empiece a oler a muerte en el presente, al niño se le impone el derecho de habilitarse para el trabajo; lejos quedo el ideal kantiano de ilustrarse³⁶. “¿Qué significa esto? Significa que el encierro, en condiciones de Estado Nación, produce subjetividad (disciplinaria, institucional, estatal). Esto es, el tipo subjetivo pertinente para transitar las instituciones estatales (familia, escuela, hospital, fábrica, cuartel, prisión, etc.). De esta manera, el encierro opera como productor de las operaciones necesarias para habitar esa lógica”³⁷. Considerando esto último, una pedagogía del orden y la funcionalidad, agobia lo humano, claro está que no se trata sólo de eso, pero también se trata de eso al final.

Ahora, pasaremos a discutir los sentidos y significados de la exclusión en la lógica del mercado que aplica como forma de marginar a los menores en situación de calle. Pero antes, atendemos a lo expresado por Lewkowicz, “sea como sea, niños, locos y presos, son encerrados en escuelas, hospitales y prisiones con un propósito estatal: producción y disciplinamiento de las conciencias. Producida y disciplinada tal cualidad, los actores en cuestión ingresan al ámbito del que han sido excluidos. A saber: la vida ciudadana. Para la cual, la conciencia es un atributo

³⁶ Perder la tutela que nos ata, que nos condiciona, que piensan por nosotros, y se pone el ejemplo del sacerdote de la iglesia hasta del maestro.

³⁷ LEWKOWICZ, Ignacio (2003). **Op. Cit.**, p. 56.

esencial... Así definida, la reclusión de niños, locos y presos en las instituciones de encierro, es una operación productora de humanidad. Ahora bien, la exclusión en lógica de mercado tiene un estatuto radicalmente otro. La exclusión actual no es reclusión por ausencia de conciencia, sino expulsión de la red de consumo. En este sentido, la operación sobre lo excluido no consiste en tratamiento pedagógico, terapéutico o jurídico, sino en barreras policiales que impidan su presentación. De esta manera, el procedimiento mercantil sobre lo excluido, no pretende la permanencia sino la eliminación de los agentes en cuestión”³⁸.

Y, que mejor la calle para evidenciar el imperativo de la exclusión. En el caso de la calle y, frente a las inversiones de la exclusión estatal a la lógica del mercado la configuración de la calle también se transforma. De un espacio público y político, generador de la conciencia ciudadano la calle pasa a mirarse en desierto y a la vez sitio fundamentalmente amenazante; la calle es un lugar inseguro; sin embargo, entendemos que “la calle contemporánea no ofrece razones ni sentido para transitarla al desvanecerse como espacio público y político. Si la calle no es una objetividad disponible sino desierto simbólico y amenaza, cabe preguntarse por las operaciones capaces de exceder semejante destino. En estas condiciones, forjar otro destino exige la determinación situacional y subjetiva de una situación llamada calle. Dicho de otro modo, consiste en la transformación de un fragmento en una situación habitable, en un espacio de regulación simbólica para los agentes que decidan habitarla. Pero esa construcción, no es efecto de la operatoria estatal sino de la decisión de un sujeto que se constituye es esa experiencia. En este sentido, agotado el Estado como pan-institución productora de espacios

³⁸ LEWKWICZ, Ignacio (2003). **Op. Cit.**, p. 58.

públicos, la calle resulta, inevitablemente, de un emprendimiento subjetivo”³⁹.

Dicho emprendimiento subjetivo, y que nosotros llamamos como la búsqueda del ser completo, se ve amenazado por otro problema de nuestro presente, es decir, el triunfo de la individualización⁴⁰. La transformación de la calle y la individualización aparecen como los obstáculos para la búsqueda del ser completo, ¿porqué? Parece que en la búsqueda de comprender el mito del progreso aparece uno de sus rostros más deshumanizantes.

La comprensión del mito de Narciso es fundamental en nuestra tarea pedagógica. Sobre todo porque hoy Narciso⁴¹ se ha convertido en una entidad mitológica que da cuenta de los problemas del momento, esto lo creen algunos intelectuales. En la “*Era del vacío*”, Lipovetsky dibuja a un Narciso a la medida que da cuenta de los cuerpos reciclados, la relación del zombi y el *psi*. El mito del Narciso es la metáfora de un teatro discreto, donde se fija la esencia del miedo moderno a envejecer y morir. En ese teatro, la desolación de Narciso se encarna en el vacío. Y, ¿qué es el vacío en relación al triunfo de la individualización?, ¿Hablamos del “vacío modo existencial”?

El vacío en la era de la mutación histórica de lo social a la individualización y en su obvio sentido no puede traducirse como un “vacío modo

³⁹ **Ibidem.**, p. 64.

⁴⁰ La última figura del individualismo no reside en una independencia soberana asocial sino en ramificaciones y conexiones en colectivos con intereses miniaturizados, hiperespecializados: agrupaciones de viudos, de padres de hijos homosexuales, de alcohólicos, de tartamudos, de madres lesbianas,... su lógica es escapar al tiempo, su tiempo y desconocer el movimiento de su condición humana: la finitud.

⁴¹ Es importante lo que Guilles Lipovetsky menciona, que a cada generación le gusta reconocerse y encontrar su identidad en una gran figura mitológica o legendaria que reinterpreta en función de los problemas del momento: Edipo como emblema universal, Prometeo, Fausto o Sísifo como espejos de la condición moderna. Hoy Narciso es, a los ojos de un importante número de investigadores, en especial americanos, el símbolo de nuestro tiempo. LIPOVETSKY, Gilles (2005). **Op. Cit.**, p. 49.

existencial". El vacío al que Lipovetsky se refiere, es la paradoja de la ruptura de los puentes modernos coercitivos y un estar sujetos a las instituciones que empiezan a oler a viejo, a mostrarse caducas e inservibles⁴². Es todo lo que se desvanece entre el agotamiento del Estado Nacional y la operatoria en el ascenso del mercado⁴³.

En otro sentido, en la relación estatal, el vacío de Lipovetsky, a través de la reinversión de los mecanismos de control y reconquista de los cuerpos por sí mismos, se sucede otro fenómeno en un nivel que no es cosa de mortales, es decir, el ciudadano y, que sólo apuntaremos pero que no es de nuestro interés desarrollarlo aquí, es decir, mientras se presenta el fenómeno del cuerpo como el único medio de ser verdaderamente uno mismo, joven, dinámico, esbelto, el espacio de la soberanía nacional, empieza a roerse por la decadencia del bien colectivo y, emerge la feroz bestia supranacional. Ya en párrafos anteriores hemos dado cuenta de ello. Entonces, ¿A quién le importa discutir la calle como espacio de atrevimiento?

La pregunta anterior es necesaria porque el riesgo que se presenta en la fractura del proyecto estatal, Lidia Fernández lo argumenta de la siguiente manera: "en los proyectos políticos parecería como si los deseos y las necesidades de los sujetos se redujeran a la satisfacción en el mejor de los casos, de la supervivencia casi biológica, sin atender ni escuchar a lo constitutivamente humano que se centra en los intercambios intersubjetivos y en los bienes de la cultura"⁴⁴.

⁴² "Nada menor que el grado cero de lo social, el narcisismo procede de una hiperinversión de los códigos y funciona como un tipo inédito de control social sobre almas y cuerpos". **Ibidem**, p. 64.

⁴³ Dicha operatoria no solo se refiere a las transformaciones que vive el Estado nacional, sino también, a los efectos en la subjetividad (en el caso de los niños de la calle, se trata si de un fragmento, pero que habitan ese fragmento hasta convertirlo en situación, dicho tema será tratado en el punto del espacio social íntimo).

⁴⁴ FERNÁNDEZ, Lidia y Ma. Eugenia Ruíz Velazco. "Subjetividades emergentes: psiquismo y proyecto colectivo", p. 93. En LEÓN, Emma y ZEMELMAN, Hugo (1997). **Op. Cit.**

Por un lado, en el olvido del proyecto de nación, también nos hemos olvidado del espacio de la calle, es decir, en la determinación de recrear los espacios para suscitar encuentros con el otro o los otros. Por ejemplo, la calle como espacio privado es cosa de orates desde la lógica supranacional. Pues no se piensa como espacio de convivencia en la ciudad, de la polis como la llamaban los griegos.

Y, decir que la calle no se piensa como espacio sana convivencia, precisamente hace que se habrá en paralelo la paradoja en el marco histórico económico de nuestra época: la calle como espacio de atrevimiento de la búsqueda del ser. Dicho espacio público, es un atrevimiento frente al vacío que denota Narciso y, para dar cuenta de la operatoria del “vacío modo existencial”, ponemos énfasis en lo que Silvia Carrizosa menciona “donde el cuerpo nos interroga de múltiples maneras; la sexualidad y el dolor, las fuerzas complejas que sostienen la vida, la subjetividad y las identidades, el tiempo y la muerte son algunos de los grandes temas que gravitan sobre una condición de experiencia que llamamos cuerpo”⁴⁵. Seguramente estas son algunas dimensiones del vacío modo existencial.

Esos puntos encontrados en la cita de Carrizosa hablan de que el vacío como modo existencial, tiene posibilidades pedagógicas frente al vacío que habla de la crisis de las sociedades modernas⁴⁶, crisis cultural y espiritual, crisis del orden colectivo e individual (por ejemplo, Estado-

⁴⁵ CARRIZOSA Hernández, Silvia (1999). **Cuerpo: significaciones e imaginarios**. UAM-Unidad Xochimilco, México, p.25.

⁴⁶ “Mientras el capitalismo se desarrolló bajo la égida de la ética protestante, el orden tecno-económico y la cultura formaban un conjunto coherente, favorable a la acumulación del capital, al progreso, al orden social, pero a medida que el hedonismo se ha ido imponiendo como valor último y legitimación del capitalismo, éste ha perdido su carácter de totalidad orgánica, su consenso, su voluntad”. Nota tomada de, LIPOVETSKY, Gilles (2005). **Op. Cit.**, p. 85.

ciudadano) y, también, del vínculo (instituciones) que los hacía volverse, casi fielmente, uno sobre el otro.

Es así, con la evocación del “vacío modo existencial”, la calle es el espacio del encuentro con el otro no en el sentido de la reproducción de patrones sociales dados y delimitados previamente, sino que al vernos colocados frente al menor en situación de calle se recrean los lazos sociales y afectivos⁴⁷. Esto es posible, desde distintas dimensiones, por ejemplo la del cuerpo. Vemos la posibilidad del cuerpo, o, mejor dicho el cuerpo de la posibilidad. ¿De qué posibilidad hablamos? El “vacío modo existencial” introduce al menor en su finitud, en los límites, en lo innombrable. “Vacío modo existencial” es el lenguaje de una relación que significa la experiencia de vida del menor en su historicidad en relación con los otros y en su tiempo que lo funda como diferenciado, múltiple, poblado fantásticamente por personajes y escenas de su historia de vida particular⁴⁸.

Y, si hablamos de tiempo, éste se ancla en la calle; en su devenir como historia se inscribe en huella, en recuerdo y en memoria, a partir del cuerpo. El “vacío modo existencial” es un instrumento fugaz que vibra en carne propia y más allá del sujeto: “el tiempo vivido coincide con el horizonte y, en resumidas cuentas, con el ser mismo. El ser no es, en efecto la sustancia de la figura, sino más bien el conjunto (figura-fondo) y el articularse de este conjunto. Tal articulación es temporal”⁴⁹.

⁴⁷ Los vínculos que han construido los menores en el cruce donde realizamos nuestras observaciones son el ejemplo supremo de estas reflexiones, se cuidan entre ellos asegurándose de la integridad de sus miembros,. Recordamos el primer día en que nos acercamos a ellos, al entrevistarlos con “La Araña”, y mientras le hacíamos preguntas, sus compañeros al percatarse que lo abordamos, nos rodearon de la forma más rápida posible, preguntándolo a su compañero si todo anda bien.

⁴⁸ Como pensar a un menor en situación de calle, por un número, por la carencia de una habilidad legitimada “socialmente” sin mencionar el tiempo vivido que significa en el cuerpo lo que somos. La manifestación ontológica de los movimientos del cuerpo lo constituyen lo que nosotros hemos llamado <<ángulos subjetivos de calle”.

⁴⁹ VATTIMO, Gianni (1992). **Más allá del sujeto**. Paidós, Barcelona, p. 78.

Es decir, que el cuerpo es uno de los “ángulos objetivos de calle” en el que se objetiva el “vacío modo existencial”. Por ello, “el cuerpo tendría que ser concebido como historia, como un campo de fuerzas donde palpitan las huellas de la vida pulsional y afectiva y se arraigan los códigos de la sociedad: lo más íntimo e inmediato y a la vez lo transindividual, el vínculo social sin el cual el cuerpo como historia no existiría. Y si es historia quiere decir que el organismo ha sido arrancado del mundo de la naturaleza y devenido cuerpo. Tal vez sea difícil entender que el cuerpo no es sólo materialidad, un organismo biológico, sino esencialmente significaciones, el vehículo de los procesos de identidad, el terreno donde se inscriben y se dirime la sexualidad, y el testimonio de la confrontación con la finitud, con los límites”⁵⁰.

Por eso venimos insistiendo que la calle, cual “nucleamiento colectivo”⁵¹ que se abre a la creación y despliegue de la posibilidad de una pedagogía en dos sentidos teniendo al cuerpo como uno de sus principales anclajes existenciales y la calle como el anclaje del nucleamiento colectivo. En un primer momento, como recreación de los lazos afectivos humanos y no técnica cosa de los especialistas en educación hoy día, y en segundo momento como el despliegue de las posibilidades pedagógicas.

Entonces, uno de tales retratos de las posibilidades pedagógicas en el presente, son los <<ángulos subjetivos de calle>> que se crean y recrean en la posibilidad emergente de la calle: que se inquietan, que despiertan, que vuelan en la constelación vital de la existencia como conquista de vida propia en sus niveles relacionales e individuales, en tanto el Estado

⁵⁰ CARRIZOSA Hernández, Silvia, (1999). **Op. Cit.**, p. 26.

⁵¹ En palabras de Zemelman, la pensamos como una alternativa, es decir, “*el mundo conformado por las necesidades como expresión sintética del movimiento en el tiempo y en el espacio tanto del individuo como del colectivo, ya sea en el plano de la familia, de una red de relaciones primarias, de un espacio territorial determinado, o de otra entidad mayor de lo colectivo, ilustraciones todas éstas de lo que hemos llamado nucleamiento de lo colectivo*”. LEÓN, Emma y ZEMELMAN, Hugo (1997). **Op. Cit.**, p. 98.

nacional mexicano⁵² se encanta y se deja seducir con la lógica de la industrialización y la modernización; los rasgos del neoliberalismo y la globalización como reconquista del proceso histórico eurocéntrico de nombre sociedad postindustrial⁵³.

Precisamente, en tal contexto histórico cultural, y, en nuestro deseo de dar cuenta de los movimientos del cuerpo⁵⁴, de su praxis, de sus sueños, y en la inquietante muestra de sus potencialidades pedagógicas, abiertas al mar de la utopía, es que colocamos las siguientes preguntas a fin de proponer un <<horizonte pedagógico>>⁵⁵ que nos abraza como Esperanza y nos cobija sin sentirnos obligados a cumplir con una meta hipotética de cientificidad. No olvidamos nuestra condición de mirarnos, de sabernos sin

⁵² Con respecto a ello, nos referimos a nuestro Estado Nacional, dado los sentidos de un discurso que difunde como mensaje del orden y progreso, y que encarna el presidente Calderón: *“Dejémonos de complejos y primitivismos, y apostemos por un México ganador”*. Éstos los significados de una política adscrita a los principios de la economía de mercado con fines y metas globales. Mensaje dicho por el presidente Felipe Calderón Hinojosa en el “Evento México Siglo XXI: jóvenes construyendo”, realizado el martes 27 de marzo de 2007. La jornada. Sección Política, Miércoles 28 de marzo de 2007. Nota periodística tomada del portal WEB del periódico La jornada: <http://www.jornada.unam.mx/2007/03/28/index.php?section=politica&article=003n1pol>

⁵³ “La sociedad postindustrial ha gestado sus modos de reducción y formateo de la conciencia para adscribirlos al mundo *feliz* del trabajo. Lo complicado del caso es la engañosa fachada de progreso con que aparece, que no es sino el eterno retorno de las promesas de un cielo en la tierra, sólo que esta vez con el apellido ‘punto com’ (.com), con una velocidad más drástica y una profundización en las desigualdades, pues la exclusión es la consecuencia de la inequitativa distribución de oportunidades, del exacerbado individualismo de las políticas neoliberales”. HOYOS Medina, Carlos Ángel (2003). **Format(i)o...**, p. 5.

⁵⁴ Todos hemos advertido que para nosotros los movimientos del cuerpo son la articulación de los <<ángulos subjetivos de calle>> y los <<ángulos objetivos de calle>> Dicha articulación tiene un toque de creatividad y deseo, Melich lo dice así: “pensar que no todo está decidido. Negarse a aceptar el mundo tal y como nos ha sido dado. Imaginar mundos alternativos, diferentes, pero nunca un mundo perfecto, nunca una sociedad del todo justa... Todo esto también forma parte de la finitud. Hay que aprender a esperar lo inesperado, lo imposible. Es necesaria una pedagogía del deseo”. Tomado de MELICH, Joan-Carles (2002). **Op. Cit.**, p. 143.

⁵⁵ Con ésta construcción conceptual, entendemos a nuestro proyecto de tesis, propuesta devenida de la articulación de las nociones silencio, olvido y vacío en el sentido pedagógico que da cuenta de la producción de lo humano. Es decir, abrimos la caja de pandora, decodificamos los mitos; del progreso; de la pedagogía en el presente cuyos rostros son bondad y amor y, en el fondo, su naturaleza, el control y el orden; de la infancia, como naturaleza de la pureza; entonces nos colocamos en el límite. El borde de lo humano y el cierre de la objetividad cientificista. Abiertos a enfrentar el enigma de la vida de frente al imperativo de la moral en su sentido perverso, pues no se sabe si es judío cristiana, o, de la empresa, o, ambas. El horizonte enigmático es nuestra propuesta.

y con fuego, sin y con política, sin y con palabra, sin y con la presencia de lo Otro. Estos son los menores en situación⁵⁶ de calle. Un atreverse para consolidarse como sujetos de su historia. Por los menores en situación de calle, no olvidamos eso que somos, proceso de humanización⁵⁷. Vestidos de dolor, de tragedia: cómo si se tratará de cumplir la sentencia divina que se materializa a nuestros hoy día: trabajar y comer con el sudor de nuestra frente y engendrar y poblar el mundo con dolor⁵⁸; y en el sentido de los griegos, la tragedia como aquello que nos atraviesa y nos obliga a mirarnos a nosotros mismos⁵⁹ frente a los otros.

El papel que tiene el dolor es la característica de nuestra sensibilidad humana. El dolor es sólo uno de los rasgos de nuestra corporeidad. Tal vez al advertir que no estamos, ya más, en el Huerto del Edén, es que Dionisio nos ofrece en el desorden, la embriaguez, el gozo, el festín y resurge la esperanza en su seno hasta alcanzar la grandeza de un cielo, nuestro suelo, abriendo la posibilidad de nuestro escape, y, la belleza de la tierra, de hacerla nuestra, nuestra habitación como proceso de ilustración así como lo miró Kant en un primer momento, con sus rasgos históricos, claro, o Foucault en sentido ético precisamente en ¿Qué es la ilustración?⁶⁰.

⁵⁶ Por ejemplo, no podemos referirnos a los menores en situación de calle por su condición de calle, es decir, por que los miramos en el allá de la casa, fuera del hogar (aunque decir hogar es decir mucho), lejos de la protección materna o paternal. Precisamente por ello, colocamos la idea del cuerpo en el lugar de la sensibilidad y proceso de humanización. El cuerpo, no reducido a conducta, o, a rebelión que da malestar a la estructura institucional, y, con ello, la negación de lo humano, de aquello que recoge los tragos insípidos de los Otros, para volverlos en la fuente donde se bebe cotidianamente la posibilidad de saberse-a-si-mismo, de “un” estar alerta, de “un” estar presentes en la construcción de nuestro proyecto de vida.

⁵⁷ Ya en el capítulo 3 profundizaremos en este asunto.

⁵⁸ Sugerimos visitar o revisitar, según sea el caso, el libro del Génesis de la Biblia. En particular, el capítulo 3, versículos 13 al 24. Para nuestro ejemplo, empleamos como referencia bibliográfica, la Biblia antigua versión de Casiodoro de Reina (1569) revisada por Cipriano de Valera (1602) y cotejada posteriormente con diversas traducciones y con los textos hebreo y griego, registrado con Copyright por A.B.I., Texas, 1976.

⁵⁹ Remitirse a la obra de Nietzsche, “El nacimiento de la tragedia”.

⁶⁰ KANT, Emmanuel (...). “¿Qué es la ilustración?” en **Filosofía de la historia**, FCE., y, FOUCAULT, Michel (1988). “¿Qué es la ilustración?” en **Sociológica**, No. 7/8, mayo-diciembre.

Se podría continuar en este asunto, es cierto, sobre la narración de lo humano tal como lo iniciamos en este capítulo, y para ir cerrar este apartado, debemos recuperar algunas preguntas. Preguntas entonces para cumplir nuestro propósito pedagógico: ¿Cómo pensar a los menores en situación de calle en el presente?, ¿Pensarlos en función de estadísticas para mirarlos como invisibles, excluidos o desechables?, ¿Cómo irresponsables, sin herramientas para la vida, sin habilidad para el mundo del trabajo, precisamente en el dominio casi absoluto de los valores de la competitividad, la eficacia y la funcionalidad?, ¿Qué sentidos pedagógicos desborda el discurso del *Derecho a la Protección* difundido como uno de los objetivos del Programa de Desarrollo del Milenio de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en relación con el control y el sometimiento de los niños adscribiéndolo a una institución moderna como la familia, la escuela, el estado vía ONG?, ¿De qué ideal de hombre hablan?

Dicho lo anterior, el cuerpo es un espacio necesario de tenerlo en cuenta para entender “cómo es que los individuos articulan, en su práctica cotidiana y de manera protagónica, sus necesidades, para materializar en la historia sus propias subjetividades y, por tanto, generar nuevas identidades y nuevas instituciones: en suma, nuevos espacios y nuevos mundos y finalmente nuevas formas de coexistencia, de intimación”⁶¹.

Y, cuando hablamos del cuerpo, es porque apostamos por recuperar a los sujetos reales, hasta ahora concebidos como sujetos de su historia, de atrevimiento y en búsqueda de ser completos, en el marco de la finitud. Precisamente, el asunto de la situación de calle es el tema del siguiente apartado donde cobra sentido el análisis del espacio propio e íntimo.

⁶¹ LEÓN, Emma y ZEMELMAN, Hugo (1997). **Op. Cit.**, p. 154.

2.3 Espacio propio e íntimo: situación de calle.

Los rasgos de la situación de calle de los menores ponen énfasis en el sentido horizontal. Es decir, la génesis en una situación vivencial en coexistencia, es decir, entendemos por situación en coexistencia la materialización del tiempo vivido, de la recreación del sujeto de su histórica y la objetivación del sujeto de atrevimiento siempre frente al otro. No podemos comprender el sentido horizontal sin dar cuenta del otro o los otros como algo genuino, auténtico e inédito. Y, ¿cómo es vivir la situación de calle en sentido horizontal frente al otro? Por ejemplo, a partir de dar cuenta de lo propio y de lo ajeno, estar frente al otro significa reconocer lo inédito de las posibilidades pedagógicas, y en ese reconocer, en sentido horizontal relacional, se funda “un nosotros”.

Queda por aclarar los rasgos de la situación de calle de los menores. Para ello es válido preguntarse, ¿qué es una situación de calle?, ¿cómo comprender en la calle las situaciones de existencia? Sobre la calle, hemos trabajado en el apartado anterior que es un espacio de atrevimiento donde se provoca la búsqueda de ser completo precisamente desde la posibilidad pedagógica del vacío modo existencial. Otra cuestión más es que una situación de calle, es una coexistencia o un nosotros, es el espacio donde se desea ser reconocido, sí, pero sobre todo, se desea, también, reconocer lo otro en su particularidad y configuración histórico-cultural. Resaltamos que el deseo y la esperanza se articulan como posición fundante del espacio propio e íntimo.

En la génesis de dicho espacio íntimo, suceden varias cosas, la más relevante es el acontecimiento de la finitud, por ejemplo, desde la apropiación del espacio, hasta la construcción de los lazos sociales y afectivos, así como los códigos y símbolos que determinan al espacio

según el tiempo de la fundación de la comunidad. Ésta apropiación del espacio como propio e íntimo, tiene un praxis pedagógica, la puesta en marcha de múltiples determinaciones e intersecciones, verbales otras simbólicas, que hacen de un espacio la materialización de dicho tiempo, del tiempo de un nosotros. Donde la pluralidad hace su presencia, donde las personalidades son múltiples y no un todo homogéneo como se pensara con respecto a un nosotros.

Nótese que en la relación tiempo-espacio se da un suceso, la fundación de lo múltiple como rasgo de lo humano, pero a la vez de un espacio particular con su respectiva dimensión íntima.

Intimar con el otro, es la metáfora de la develación de la subjetividad para mostrarse transparente al otro. ¿Cómo traducir el movimiento de intimación en modo transparente? Se trata de hacer una ruptura con las formalidades y símbolos culturales que acartonan los encuentros y las relaciones con el otro. Una revelación transparente del yo, es asunto fundante de la apropiación del espacio, que deviene en espacio social íntimo. ¿Cómo acercarse al otro sin destruir y sin ser destruido, cómo atreverse sin ser destruirse? En palabras de Medardo Tapia Uribe decimos que “el espacio íntimo en este sentido incluye al problema de la identidad pero la trasciende ya que no sólo es una frontera que separa, sino que también une: <<una especie de tierra de nadie entre países limítrofes, que une manteniendo la separación>>⁶².

Intimar con el otro, es una experiencia en relación con el mundo como base de la experiencia del menor en situación de calle. Entonces, historia, intimar y relato es la triada que configura mejor una situación de calle. ¿Por qué la historia, intimar y el relato son dichas determinaciones y

⁶² TAPIA Uribe, Medardo. “*El espacio íntimo en la construcción intersubjetiva*”, En LEÓN, Emma y ZEMELMAN, Hugo (1997). **Op. Cit.** p. 161.

ordenamientos comunes?, ¿Acaso se refiere a jerarquías, estatificaciones, status, dominio de uno sobre el otro? Lo que implica un sentido horizontal del encuentro del “uno” con el “otro” en la apropiación del espacio, es un habitar juntos. Habitar el espacio donde se encuentran y reencuentran las subjetividades en un constante movimiento de intimación para hacerse en el proceso de hacer historia.

Intimar con el otro, es la metáfora de la develación de la subjetividad para mostrarse transparente al otro y viceversa. ¿Cómo traducir el movimiento de intimación en modo transparente?, ¿Con que atrapar la develación del Ser? Se trata de hacer una ruptura con las formalidades y símbolos culturales dominantes que acartonan los encuentros y las relaciones con el otro. Para nosotros, una revelación transparente del yo, es asunto fundante de la apropiación del espacio y de uno mismo, que deviene en espacio social íntimo. ¿Cómo acercarse al otro sin destruirlo y sin ser destruido, cómo atreverse sin destruirnos? En palabras de Medardo Tapia Uribe decimos que “el espacio íntimo en este sentido incluye al problema de la identidad pero la trasciende ya que no sólo es una frontera que separa, sino que también une: <<una especie de tierra de nadie entre países limítrofes, que une manteniendo la separación>>⁶³.

Actualmente, los estudios sobre el espacio han incorporado las dimensiones ontológicas así como los problemas epistemológicos, es decir, “la revaloración del problema ontológico ha destacado el proceso de producción local del espacio y de los sujetos en la medida en que éste privilegia el carácter histórico y contextual del conocimiento. Lo que trastocó la postura tradicional que hacía demasiado énfasis en el <<método>> de <<cómo se conoce>> sin prestar la atención debida <<al

⁶³ TAPIA Uribe, Medardo. “*El espacio íntimo en la construcción intersubjetiva*”, En LEÓN, Emma y ZEMELMAN, Hugo (1997). **Op. Cit.** p. 161.

lugar desde donde se conoce>> y <<al carácter de los conocedores, del sujeto cognoscente y su conciencia>>”⁶⁴.

Y, los estudios sobre historia hablan del espacio y el tiempo donde los sujetos quedan atrapados en la redes de la condición histórica. Ya Paul Ricouer menciona que en nuestra época prevalece el carácter omnitemporal de la historia. Como si todo estuviera dicho y escrito, no habrá cosas nuevas, por ello, “al mismo tiempo, el concepto de historia reviste, además de su significación temporal renovada, una significación antropológica nueva: la historia de la humanidad, y, en este sentido, historia mundial, historia mundial de los pueblos La humanidad se convierte a la vez en objeto total y en el sujeto único de la historia, al tiempo que la historia se hace colectivo singular”⁶⁵.

Cierto que hablar de historia nos remite al campo de lo antropológico, por eso hablar de historia como dimensión de los menores en situación de calle es que hemos incorporado las dimensiones ontológicas para conceptualizar al menor en situación de calle como sujeto de su historia, es decir, “la revaloración del problema ontológico ha destacado el proceso de producción local del espacio y de los sujetos en la medida en que éste privilegia el carácter histórico y contextual del conocimiento. Lo que trastocó la postura tradicional que hacía demasiado énfasis en el <<método>> de <<cómo se conoce>> sin prestar la atención debida <<al lugar desde donde se conoce>> y <<al carácter de los conocedores, del sujeto cognoscente y su conciencia>>”⁶⁶.

En líneas generales, y ante la impronta de reconocer las posibilidades pedagógicas en el presente, es que preguntamos, ¿cómo proponer una

⁶⁴ TAPIA Uribe, Medardo. “*El espacio íntimo en la construcción intersubjetiva*”, En LEÓN, Emma y ZEMELMAN, Hugo (1997). **Op. Cit.**, p. 155.

⁶⁵ RICOEUR, Paul (2003). **La memoria, la historia, el olvido**. Trotta, Madrid, p. 399-400.

⁶⁶ **Ibíd.**, p. 155.

pedagogía que reconozca las condiciones subjetivas y objetivas de los menores en situación de calle a fin de decir que son sujetos de su historia? Las posibles respuestas son la consideración del siguiente capítulo. Desde aquí, la situación de calle, es el marco donde se despliega también el proceso de humanización.

CAPÍTULO 3

3. Sujeto de su historia: proceso de humanización.

Rostro del tercer capítulo.

- 3.1 Menor en situación de calle: sujeto de su historia.
- 3.2 Proceso de humanización: proyecto de formación.
- 3.3 Posibilidades pedagógicas en el presente.

Retrato del tercer capítulo.

“La idea de que la realidad se construye, se ramifica en dos exigencias complementarias... por un lado la necesidad de futuro, y por el otro, la consiguiente necesidad de apropiárselo...”.

Hugo Zemelman.

Para el presente capítulo, el marco de las posibilidades pedagógicas es un interesante ejercicio pedagógico, para retar a pedagogos y educadores en su práctica cotidiana, sea ésta en el aula o en la calle con el trabajo situado o de campo como se le suele denominar.

Cualquier preocupación concerniente al rescate de los sujetos reales es un reto en sí mismo. Y, en éste capítulo, al sujeto de su historia lo miramos como el proceso de humanización por excelencia en el presente cosificado. Sobre todo por las múltiples transformaciones que se puedan dar en la posición política e histórica de los pedagogos y educadores. Al final, apostamos por que su postura pedagógica derive en un aporte significativo para los menores en situación de calle, sobre todo por la vinculación dialéctica entre cultura, historia y política del presente que aquí problematizamos como pertinencia para la pedagogía.

Desde luego que dicha propuesta, tiene que ver con aquello que llamamos posibilidades pedagógicas en el presente, posibilidades de realización de nuestras potencialidades humanas en la apropiación del mundo y la vida en franca relación con la otredad en apego a los derechos humanos que nos son inherentes por naturaleza humana¹.

¹ Al respecto, El Dr. Escamilla Salazar, argumenta que los derechos humanos son los inherentes a la naturaleza humana, sin los cuales no se puede vivir como seres humanos. Consultar la introducción de su obra “Los Derechos Humanos y la Educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización” editado por la UNAM y Editorial Miguel Ángel Porrúa en el año de 2009.

A ello se debe precisamente la finalidad de la lectura del mundo que hacemos en este capítulo. Queremos que esta concepción sea tan coherente con lo que denominados como las <<posibilidades pedagógicas en el presente>> en medio de un mundo petrificado por el pensamiento único, asolado por las crisis ambientales, la crisis económica global y, que culturalmente es estereotipado por el mass media, y en definitiva, por el dominio de las agencias de socialización tales como las empresas y la familia idealizada y acartonada, todo constreñido por el mito del progreso.

Y, aquí comienza la historia del sujeto de su historia, cuyo rasgo central es el atrevimiento. La idea del atrevimiento creemos que tiene implicaciones en dos dimensiones, la primera que articula la vinculación entre la <<búsqueda del ser completo>> y el <<proceso de humanización>>, cristalización de la dimensión humana, y, la segunda que es un auténtico proceso de humanización dicha búsqueda, por ello, “la noción de factibilidad de la historia es tan tenaz porque ambiciona ajustar nuestra doble relación con la historia – hacer la historia y hacer historia- a la competencias constitutiva del campo práctico de aquel al que llamo, con un termino englobador, <<el hombre capaz>>”².

Nada subraya mejor el riesgo que el carácter de atrevimiento enfrenta cuando se presenta la fractura del proyecto estatal, a lo cual Lidia Fernández argumenta como los sujetos no atienden ni escuchan a lo humano, los bienes de la cultura y los intercambios subjetivos se soslayan.³.

Por ello, sujeto de su historia, proceso de humanización y posibilidades pedagógicas son las categorías fundamentales del presente capítulo como fuente de significación sobre cómo construirse en el mundo y al mundo como ruptura de la historia del mundo del progreso y, como lo señala Paul Ricoeur

² RICOEUR, Paul (2003). **Op. Cit.**, p. 397.

³ FERNANDEZ, Lidia y Ma. Eugenia Ruíz Velazco. “Subjetividades emergentes: psiquismo y proyecto colectivo”, p. 93. En LEÓN, Emma y ZEMELMAN, Hugo (1997). **Op. Cit.**

en su obra “La memoria, la historia , el olvido”, “con la palabra ruptura se apunta hacia una falla que resquebraja desde el interior la presunta idea englobadora, totalizante, de la historia del mundo⁴. Nosotros nos advertimos por ello, en sujetos de nuestra historia.

⁴ RICOEUR, Paul (2003). **Op. Cit.**, p. 401.

3.1 Menores en situación de calle: sujetos de su historia.

Una relación histórica para un menor en situación de calle con la sociedad del conocimiento⁵, desde el marco de la calle, como el espacio de atrevimiento, detona un contexto de potenciación del Ser y por supuesto de actitudes con las que se colocan en una secuencia indeterminada de transformaciones de subjetivación⁶. En ese contexto donde se dan todos sus hechos vivenciales⁷, se encuentran envueltos por lo real, “bañados” por él y percibiendo la razón de ser de esos mismos hechos en forma crítica⁸.

Se comprende que al rescatar al sujeto real, nos enfrentamos con otras narrativas que tienen el peso del dominio y la legitimación histórica, el mito del progreso es nuestro ejemplo, a más cuando se hereda el concepto sobre historia que ésta es solo una y además universal, que denota un colectivo singular, incluso abstracto y no particular, por ejemplo, “aplicado luego a la historia como tal, el concepto de experiencia, calificado por la modernidad, comprende, en lo sucesivo, las tres instancias del tiempo. Constituye el vínculo entre el pasado advenido, el futuro esperado y el presente vivido y realizado. Lo que se declara moderno, ya veíamos, es el carácter omnitemporal de la historia...”⁹.

⁵ Las formas emergentes de organización social se apoyan en el uso intensivo del conocimiento y de las variables culturales, tanto en las actividades productivas como en la participación social. En este contexto a través de las cuales se producen y se distribuyen los conocimientos y los valores culturales ocuparán un lugar central en los conflictos y estrategias de intervención social y política. Este enfoque supone aceptar que la educación no es solo escolarización. Si bien la escuela es y seguirá siendo el principal instrumento de la educación, los cambios culturales y sociales otorgan una significación nueva y distinta a otras agencias educadoras

⁶ Desde el nacimiento, somos sujetos de movimiento, y en la finitud de la vida, el movimiento se prolonga sin ser detenido.

⁷ Desde la actividad casi cotidiana de limpiar parabrisas, hasta el dormir en la banqueta todas las noches, son los matices estereotipados de los menores en situación de calle. Datos obtenidos de observaciones directas en el cruce 4 de Cd. Neza.

⁸ “*Simplemente, no sé que es de mí; total, mejor quiero morir, pero, lo mejor es salir adelante*”. Palabras textuales del Topo en entrevista del día 15 de marzo de 2008.

⁹ RICOEUR, Paul (2003). **Op. Cit.**, pp. 399-400.

Esto es algo más que la negación de la historia particular, producida por sujetos reales o figuras de la pluralidad humana como lo llama Ricoeur. Por eso dirá que frente a la idea dominante de historia humana, existen muchos y diversos pueblos, es decir lenguas, costumbres, religiones, y más aspectos culturales y políticos de una cultura. Aunque el habla de pueblos frente a una idea universal de humanidad, nosotros la reelaboramos como la diversidad de posturas frente al mundo y la vida. Y, precisamente para los menores en situación de calle, cada atardecer es reconocido como el acceso a un “estar” en pluralidad existencial que se prolonga desde las venas incrustadas en sus cuerpos hasta el cielo donde cada uno de ellos habita con sus ojos; es evidente que esto ha de referirse al cuerpo como el terreno de las inscripciones subjetivas.¹⁰ Uno de los territorios donde se gesta el sujeto de su historia, el otro, es la dimensión ontológica como momento de las posibilidades pedagógicas donde el cuerpo es el marco del proceso de humanización.

Esa historia particular, única e irrepetible tiene un hogar, para lo cual y para nosotros, el cuerpo reviste dicha importancia. Por eso los <<ángulos objetivos de calle>>, son el terreno para el surgimiento del sujeto de su historia. Lo anterior juega con la idea de Zemelman: “ello significa que la historia se tenga que concebir como un campo de posibilidades transformadas en experiencias que concretan opciones objetivas. En consecuencia se planeta la experiencia histórica no como simple vivencia susceptible de reflexión, sino como espacio de objetivación del propio sujeto, ya que media entre las circunstancias que lo determinan y sus posibilidades de reconocimiento de opciones”¹¹.

¹⁰ Freire dice: “No podemos existir sin interrogarnos sobre el mañana, sobre lo que vendrá, a favor de qué, en contra de qué, a favor de quién, en contra de quién vendrá; sin interrogarnos sobre cómo hacer concreto lo “inédito viable” que nos exige que luchemos por él”. FREIRE, Paulo (2003). **Op. Cit.**, p. 94.

¹¹ ZEMELMAN, Hugo (1992). **Los horizontes de la razón, uso crítico de la teoría.** Anthopos, México.

Por ello, el menor en situación de calle es una figura singular, en un momento histórico donde el aumento de la desigualdad y la aparición de la exclusión coexisten con una significativa disminución de la importancia de las jerarquías tradicionales en la organización del trabajo¹² y la caducidad creciente de los vértices de la familia. Pero, la exclusión con respecto a los menores en situación de calle, tiene el sentido de la ruptura, el fin de los vínculos con las agencias de socialización concebidas en el seno del estado de bienestar¹³. Aquí, se pacta la construcción del sujeto de su historia; ¿por qué?

Un sujeto de su historia, pronuncia el mundo al asumir un papel creativo y pensante ante su realidad. Significa una necesidad de reconstruirse. Parece un replegarse ante el dolor, llegando incluso a mostrar insensibilidad para evitar la angustia en la circunstancia del dolor; parece actuar como defensa ante la amenaza de desintegración. Esta dinámica ontológica la llamamos <<ángulos objetivos de calle>>, donde se implica el cuerpo, y a través de él, la manifestación expresa de las presencias y ausencias de los <<ángulos subjetivos de calle>> como son los sentimientos, deseos, pensamientos, sueños, utopía, esperanza. Y la Esperanza nos alienta desde Paulo Freire para referir que “en el contexto concreto somos sujetos y objetos en relación dialéctica con el objeto”¹⁴.

Concretamente, el asunto del cuerpo nuevamente toma un lugar privilegiado en la conceptualización del sujeto de su historia porque en él las cicatrices que produce la dinámica ontológica tienen una historia cuya estructuración funda al Ser; el cuerpo es la encrucijada de una potencialidad existencial, es decir, las posibilidades pedagógicas. Recordemos que el silencio y el olvido son el ámbito de reconocer nuestra finitud, y el vacío nos ubica en las coordenadas de la otredad siempre en atrevimiento por una búsqueda: ser completos.

¹² TEDESCO, Juan Carlos (2000). **Educación en la sociedad del conocimiento**. FCE, México, p. 19.

¹³ **Ídem.**

¹⁴ FREIRE, Paulo (1999). **La importancia de leer y el proceso de liberación**. Siglo XXI, México, p. 31.

Y, así es, el menor en situación de calle está implicado con su finitud tanto por el vacío y el silencio y el olvido modo existencial. El menor en situación de calle está en contacto directo con su finitud que le es inherente como ser humano. Recapitulando, tal vez el anonimato no sea el problema, el silencio burdo y común tampoco lo es. A los pedagogos debe preocuparnos que por ellos aprendamos a asumir nuestra responsabilidad pedagógica ante la presencia inquietante de nuestra finitud. Una práctica nombrada como pedagógica debe considerar a la finitud de todos los implicados en dicha práctica.

Para los menores en situación de calle saber que juegan al máximo con sus potencialidades y debilidades ontológicas, representa el lugar de mediaciones existenciales en el que se manifiesta la vida y la muerte, es decir, la formación como proceso de humanización¹⁵. Al respecto de la finitud, Joan-Carles Melich en Filosofía de la finitud, dice que “por esta razón, por su provisionalidad que le obliga a una incesante relectura y recontextualización de sus opciones, respuestas y decisiones, el ser humano es un incesante aprendiz, es decir, un ser en constante proceso de formación, de transformación y de deformación”¹⁶.

Precisamente, de éste movimiento de la finitud hablamos, no sólo en este capítulo sino en todo nuestro proyecto de tesis como uno de los tópicos centrales, a fin de compartir con los pedagogos porque es necesario humanizar nuestras prácticas escolares o de campo ya sean con grupos urbano marginados, indígenas, homosexuales, mujeres, ancianos, niños y hasta locos¹⁷.

¹⁵ La idea de humanización se funda para nosotros con Kant, considerando que él habla de la educación como la dimensión propia para tal tarea.

¹⁶ MELICH, Joan-Carles (2002). **Op. Cit.**, p.14.

¹⁷ Recomendamos a los lectores que acudan a las páginas de la obra titulada “Historia maldita”.

Porque en tales experiencias pedagógicas, Medardo Tapia dice como los individuos articulan, en su práctica cotidiana y de manera protagónica, sus necesidades, para materializar en la historia sus propias subjetividades y por tanto, nuevos espacios y formas de coexistencia. Espacios que se refieren a la posibilidad del diálogo sobre lo propio y lo ajeno. Y, aquí aparece, el acceso al mundo, su comprensión y su reelaboración o recreación, es decir, el proceso de humanización. Para lo cual invitamos al lector a continuar transitando por el siguiente apartado.

3.2 Proceso de humanización: proyecto de formación.

Ahora debemos llevar el examen al corazón del retorno sobre sí mismo para reflexionar sobre el proyecto de formación. En contraste, el caso de la calle, y frente a las inversiones de la exclusión estatal y la lógica del mercado, su configuración también se transforma. De un espacio público y político, la calle pasa a mirarse en desierto y a la vez sitio fundamentalmente amenazante; el peligro nos acecha y los fantasmas del ayer transitan solos en las calles. ¿De qué fantasmas hablamos?, ¿Qué peligros nos acechan para emprender el proceso de humanización?

Responder a las inquietudes que anteriores nos obligan a recordar decir que la calle contemporánea no ofrece razones ni sentido para transitarla al desvanecerse como espacio público y político sobre todo provocado por el agotamiento del Estado como pan-institución donde la producción de espacios públicos era tarea histórica e institucional. Pero, las posibilidades pedagógicas hacen que la calle resulte, inevitablemente, un emprendimiento subjetivo”.

Entonces, desde una Pedagogía de base crítica fundamos tal emprendimiento subjetivo, que para nosotros es ontológico, llena de propuestas del ser alternas al orden y control; donde los movimientos ontológicos que surgen, no sólo son una inquietud, sino una tarea política e histórica vital y necesaria para una Pedagogía, y, por ende para los pedagogos. Que frente a las pedagogías silenciadas y obstinadas por la armonía y el sin conflicto preguntamos en todo nuestro trabajo: ¿cómo abrir los espacios de comprender nuestras posibilidades pedagógicas fuera de la lógica del proyecto histórico dominante de una pedagogía técnica que, articulada política y económicamente, gesta en las interacciones humanas la anulación de lo que más nos parecepreciado en nuestra naturaleza? ¿Cómo desafiar a los intereses mercantiles y, por ende, a los espacios de una pseudocultura, y, al fin, la negación de la dimensión

ontológica creativa alejándola de su esencia humana, mutando el sentido pedagógico que la funda?

Por eso en el vaivén de las posibilidades pedagógicas, la apropiación del proceso de humanización es una puesta en marcha de múltiples determinaciones e intersecciones ontológicas desde luego, pero no podemos ignorar las verbales otras simbólicas, que hacen del proceso de humanización la materialización del proyecto de formación. Por ahora, diremos que el proyecto de formación es el tiempo de un nosotros. Humanizarnos es el despliegue del silencio y olvido, donde surge el vacío modo existencial como el sostenimiento del proyecto por habitar.

Y, habitar es insistir en que nuestra tesis se concibe gracias a las premisas de la Teoría Crítica de Frankfurt, es decir, se trata de una tendencia anti-positiva misma que cuestiona, abre el espacio para la formación de una episteme alterna¹⁸.

Podemos decir, que la teoría crítica enraíza un carácter desideologizador¹⁹ que nombra lo que nadie nombra y desvela la injusticia como camino, como

¹⁸ La teoría crítica no niega con ello la observación, pero sí niega su primacía como fuente de conocimiento. Tampoco rechaza la necesidad de atender a los hechos, pero se niega a elevarlos a la categoría de realidad por antonomasia. Lo que es, no es todo, dirá Adorno. Allí donde no se advierte el carácter dinámico, procesual de la realidad, cargado de potencialidades, se reduce la realidad a lo dado. Quien olvida este entorno que Adorno y Horkheimer denominan totalidad social desconoce, además de las funciones sociales que ejerce su teorización, la verdadera objetividad de los fenómenos que analiza. Es el interés emancipador, el interés por la supresión de la injusticia social. Tanto la Teoría Crítica, basamento epistémico del presente proyecto, se opone al paradigma del conocimiento positivista, es decir a la predicción y definición de los fenómenos, sean éstos sociales al igual de los naturales. Es decir, y de acuerdo a MARDONES y N. Ursua, de ahí la distinción entre explicación y comprensión (en alemán Erklären y Verstehen), términos que utilizará por primera vez Droysen ante el debate entre explicación y comprensión. El término Verstehen, comprender, viene a representar una concepción metodológica propia de las ciencias humanas.

¹⁹ Con respecto al positivismo científico. Recordemos que dicho paradigma positivista pretende hacer ciencia social, histórica, económica, siguiendo la tipificación ideal de la física matemática, acentuando la relevancia de las leyes generales para la explicación científica y tratando de subsumir bajo el mismo y único método a todo saber con pretensiones científicas.

vía negativa, para hacer aflorar la verdad de la sociedad civil futura que ansiamos²⁰.

En este sentido, por tendencia anti-positiva entendemos la concepción metodológica que denomina Mardones y Urzua como hermenéutica²¹. Es decir, el Verstehen²². El término Verstehen como descubrimiento de los hermeneutas es que “la manifestación de lo singular es comprendida como una manifestación o expresión de lo interior en cuanto se retrotrae a lo interior”²³. Por ejemplo, para Droysen el ser humano expresa su interioridad mediante manifestaciones sensibles y toda expresión humana sensible refleja una interioridad. No captar, por tanto, en una manifestación, conducta, hecho histórico o social esa dimensión interna, equivale a no comprenderlo²⁴.

En tal argumento anti-positivista, está presente la unidad sujeto-objeto que permite la comprensión desde dentro de los fenómenos históricos sociales,

²⁰ Desde luego que la Teoría Crítica da cuenta de la determinación del interés dominador del conocimiento positivista. Cosificar, reducir a objeto todo, hasta el hombre mismo es la amenaza que advierte. Y dado que el objeto de estudio del proyecto mismo son los menores en situación de calle nuestro planteamiento coincide con la premisa de José Manuel Valenzuela Arce, cuando afirma que, se trata “a la luz de los cambios culturales, rastrear orígenes, mutaciones y contextos político-sociales. Se trata de historizarlos. Además, bajo la perspectiva hermenéutica se indaga en la configuración de las representaciones, de los sentidos que los propios menores atribuyen a sus prácticas, lo que permite trascender la mera descripción a través de las operaciones de construcción del objeto de estudio y con la mediación de herramientas analíticas”. VALENZUELA Arce, José Manuel (2003). **Op. Cit.**, p, 367.

²¹ “La regla hermenéutica de que el todo se debe entender a partir de lo particular y lo particular a partir del todo, procede de la antigua retórica y ha sido transmitida por la hermenéutica moderna del arte de hablar al arte de comprender, Aquí como allí, se presenta una relación circular. La anticipación, del sentido en el que todo es captado, viene a través de la comprensión explícita de que las partes que son determinadas desde el todo, a su vez también determinan el todo”. MARDONES, J. M. y Ursua, N (1995). **Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una Fundamentación científica**. Fontamara, México, p. 71.

²² No es ningún método de verificación externo al fenómeno de estudio. Sobre todo porque las situaciones en la sociedad nos son comprensibles desde dentro, “podemos reproducirlas, hasta cierto punto, en nosotros, en virtud de la percepción de nuestros propios estados, y acompañamos con amor y odio, con apasionada alegría, con todo el juego de nuestros afectos, la contemplación de la imagen del mundo histórico”.

²³ **Ibidem.**, p. 22.

²⁴ **Ídem.**

humanos²⁵. Delante de este propósito, para Dilthey, la comprensión se funda en esa identidad sujeto-objeto, propia, de las ciencias del espíritu, se justifica de esta manera además la autonomía de las ciencias del espíritu frente a las ciencias de la naturaleza.

La Escuela de Frankfurt²⁶ es otro más de los ángulos teóricos para el tratamiento del recorte de realidad: <<menores en situación de calle>> es pertinente y de reconocible relevancia para resignificar las categorías <<olvido>>, <<silencio>> y <<vacío>> en articulación ontológica nombradas como las posibilidades pedagógicas en el presente. Todas vistas como un constructo edificado en los esfuerzos existenciales de Martin Heidegger²⁷.

Ambas construcciones conceptuales, las empleamos en relación a que en el momento actual, como lo hemos visto anteriormente, los discursos en torno a los menores en situación de calle, no solamente son diversos y extremos, sino que en su mayoría son normativos y, por lo general, carecen de una formulación pedagógica donde se funde el proyecto de humanización. Por ejemplo, la mayoría de la literatura al respecto deja entrever una imagen de menores en absoluta obsolescencia social: “no son personas productivas, sino seres inservibles, prescindibles, estorbos que hay que eliminar, residuos humanos de un sistema global que los desecha de antemano”²⁸, ¿qué pensar cuando uno lee éstas expresiones en el periódico?

Considerando los elementos señalados anteriormente, hemos recreado una aspiración metodológica cualitativa que funge como el marco del despliegue

²⁵ En nuestro caso, los menores en situación de calle son concebidos como sujetos históricos, fenómeno expresamente cultural, social e histórico.

²⁶ La Teoría Crítica, basamento epistémico del presente proyecto, se opone al paradigma del conocimiento positivista, es decir a la predicción y definición de los fenómenos, por ejemplo, los menores en situación de calle.

²⁷ Como un primer acercamiento al autor mencionado, estamos leyendo su obra denominada “Identidad y diferencia”.

²⁸ Suplemento Masiosare Número 390, domingo 12 de junio de 2005. La nota informativa se denomina “Los desechables” de Jesús Ramírez Cuevas.

del proceso de humanización. Sobre todo porque nos interesa el rescate del sujeto real. Además, recordamos que, una cosa es la historia expresada por el concepto <<niños de la calle>> que entreteje el discurso “oficial” y, otra, es la realidad que viven y que sienten los menores en su particularidad existencial.

Así como José Manuel Valenzuela Arce piensa que los jóvenes (para nosotros los menores en situación de calle) van a ser pensados como un sujeto con competencias para referirse en actitud objetivamente a las entidades del mundo, es decir, como sujetos de discurso y con capacidad para apropiarse (y movilizar) los objetos tanto sociales y simbólicos como materiales, es decir, como agentes sociales; Zemelman planteará como opción de trabajo para el tratamiento de los fenómenos sociales que se superen las restricciones del pensamiento teórico, el pensamiento epistémico será la alternativa. Es de resaltar, que Zemelman concibe la distinción entre pensamiento teórico y epistémico a partir de dar cuenta del desfase entre realidad y teoría. Zemelman sentenciará que, “al no tener conciencia de que se está dando un desajuste entre la teoría y la realidad que se pretende denotar, resulta que terminamos inventando realidades”²⁹

Este es el caso del despliegue del sujeto de atrevimiento, en nuestro caso, los menores en situación de calle, que no podemos ocultar. Creemos que Hugo Zemelman ofrece un ángulo distinto de reflexión al respecto, sobre todo, “porque los dinamismos constituyentes de los sujetos se encuentran y despliegan desde los niveles micro-sociales, pero son proyección a planos incluyentes. Por ejemplo, el espacio de la vida cotidiana, las dinámicas internas del lugar de trabajo, las relaciones entre estas dinámicas y las propias de los lugares en que se vive, los proyectos de vida y su relación dialéctica con los proyectos de sociedad, etcétera, son la base de potencialidades que

²⁹ ZEMELMAN, Hugo (2005). **Voluntad de conocer...**, p. 64.

pueden llegar a convertirse en proyectos sociales compartidos”³⁰, y detonadores de experiencias pedagógicas existenciales.

Ahora bien, diremos que al tratar de configurar el proceso de humanización que deviene de las posibilidades pedagógicas, ubicamos el objeto de estudio, entre lo macro y lo micro social. Un sujeto social ciertamente, pero que se abre a la comprensión de niveles ontológicos donde se articula la preocupación por el Ser. Entonces, el sujeto social, es pertinente para plantear las siguientes interrogantes a fin de responder a exigencias pedagógicas olvidadas por el proyecto del progreso, donde la convivencia y la dignidad humana también aparecen por su centralidad en la búsqueda de un mundo más justo e incluyente para todos.

Esta es la particularidad o el rasgo esencial del proceso de humanización, que se corresponde con el nivel ontológico lo social, sin lo cual no puede fundarse un proyecto de formación. De ahí la pertinencia de las posibilidades pedagógicas.

³⁰ ZEMELMAN, Hugo (2005). **Voluntad de conocer...**, p. 17.

3.3 Posibilidades pedagógicas en el presente.

Las posibilidades pedagógicas se construyen en el presente en medio de la obscuridad³¹ del tiempo modernizado. Quien se sabe en posibilidades pedagógicas, sabe de los sabores de la era del riesgo, y, da cuenta de un mundo interconectado, en caos, en crisis, disfruta de la incertidumbre. En el presente, las posibilidades pedagógicas articulan a un silencio, vacío y olvido en su modo existencial. Ambas comparten un optimismo humano en la ruptura de los programas del ciudadano idealizado en Ciudad Nezahualcóyotl³².

Ocurre, que uno de los matices de las posibilidades pedagógicas es su carácter emergente y su rasgo existencial es la tensión que soporta, por ejemplo, el menor en situación de calle. Ésta *triada pedagógica* es la síntesis gnoseológica y ontológica que potencia el proyecto de la formación en los rasgos singulares que los sujetos recrean de frente a su particularidad histórica. Y, desde luego, en su devenir cultural en cuanto a la producción de un patrimonio cultural para sí. A su vez, ofrece múltiples movimientos

³¹ “Es verdad que la luz de la esperanza se muestra en la lejanía a la multitud, pero apenas al que escudriña con mirada penetrante la obscuridad”. Lamentamos que no tengamos la referencia bibliográfica de esta cita.

³² Qué decir de los planes y programas de estudio de las escuelas básicos como el preescolar, primaria y secundaria. La habilidad que hay que desarrollar en alumnos para el mercado laboral es el eje formativo cuando aparece en su lenguaje, la competencia, habilidad, certificación y calidad.

ontológicos mismos que potencian el ser y estar de los sujetos de la pedagogía, consigo mismos y con la otredad.

Por ejemplo, el vacío modo existencial³³ sintetiza la incertidumbre frente a la certeza, del desorden frente al orden, del caos frente a la creación. Dichas tensiones son la resultante de la conquista que hace para sí el sujeto, ubicándose en niveles de autonomía. Conquista de la autonomía, por ejemplo, cultural que provoca un continuo movimiento simbólico en los sujetos y es como se logra la revelación, tanto, del espacio y tiempo vivido por los sujetos de su historia.

Como podemos ver, desde el origen del discurso funcionalista de Durkheim al igual que fundamento teórico de los proyectos educativos inhibe las concepciones educativas anteriores y trasciende las fronteras decimonónicas y llega hasta nuestros días a regir la vida y el desarrollo de la educación, determina *a posteriori* el quehacer educativo y las relaciones sociales: “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado”.³⁴

Bajo esta perspectiva visualizamos que el contenido general de la educación en nuestro país está atravesado por la orientación que Emilio Durkheim en el siglo XIX impuso. Se trata de una concepción funcionalista de la división social del trabajo y “nos ordena dedicarnos a una tarea determinada y restringida. No podemos y no debemos entregarnos todos al mismo género de vida; según nuestras aptitudes tenemos funciones distintas que cumplir, y es necesario que nos pongamos en armonía con aquella que nos incumbe. No estamos todos hechos para reflexionar: son necesarios hombres de sensación y de

³³ Categoría que narra la incompletud del sujeto y los movimientos por llenar ese vacío existencial. En entrevista con el Dr. Escamilla, 7 de junio de 2007.

³⁴ DURKHEIM, Emilio (1996). **Educación y sociología**. Diálogo abierto, México, p. 74.

acción. Inversamente, también es necesario que los haya cuya labor sea la de pensar³⁵.

Esta concepción normativa, para la educación en general y la formación de sujetos en el presente, es articulada por los engranajes político-sociales del Estado neoliberal mexicano en un momento histórico sin precedentes ya que es a finales del Siglo XX e inicios del siglo XXI donde la globalización y los valores de mercado emanan las cargas ideológicas que permean todo el orden existente y juegan un papel importante en el plano educativo nacional las acciones humanas de los involucrados en los procesos cotidianos de las instituciones educativas se “metamorfosea” en el protagonista contemplando lo subjetivo y objetivo del individuo que lo concentra en una totalidad, la formación y que en un proceso dialéctico aspira al reconocimiento de sí mismo para sí mismo³⁶. Meneses explica que la formación desde la tradición alemana, se contempla como una categoría fundamental para expresar a la

³⁵ **Ibíd.**, p. 61.

³⁶ “La “conciencia para sí” aparece en el momento en que la conciencia de sí encuentra en el otro no un objeto externo, sino un objeto que tiene sus propios deseos y sus propios deseos con relación a sí mismo. Es decir el otro en el momento en que se apunta a él como deseo o en que se lo ve como deseo, devolviéndonos algo de él. La simple “conciencia de sí” apunta al otro, lo ve como un objeto exterior. Yo me vuelco “conciencia para sí”, es decir para mí mismo, si el otro está percibido por mí como teniendo deseo con respecto a mí, si me percibe por mí como teniendo deseo con respecto a mí, si me percibe también él a mí como sujeto. Es a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocerme como sujeto. Esto es Hegel. Es la teoría del reconocimiento. Es decir, yo soy sólo si soy reconocido por el otro y reconozco a otro. Y es por eso que las relaciones humanas implican una lucha por el reconocimiento. La palabra reconocimiento es muy importante aquí. No me puedo reconocer a mí mismo si no reconozco al otro. Y es ese reconocimiento que el otro tiene de mí lo que me hace existir a mí... Es decir que el retorno sobre sí mismo por parte del formador-formado implica un doble movimiento que es pasar de la conciencia de mí mismo a una conciencia para mí mismo y una conciencia para mí mismo que pasa por el reconocimiento de que el otro es una conciencia para sí...el retorno sobre sí mismo implica que yo me vuelva consciente de mí mismo, que yo pueda existir por mí mismo (analizar mi experiencia, mis temores, etc., etc.) que no me quede en mí mismo y que acepte que el otro pueda ser un sujeto que pueda hacer lo mismo. Dicho de otra manera: para poder hacer un retorno sobre mí mismo, yo tengo que saber cómo formador ayudar al otro o a los otros a que hagan ese retorno sobre sí mismos o sobre ellos mismos. Estamos en pleno tema del sujeto y del sujeto en relación con otros sujetos, que es sujeto sólo por el reconocimiento de los otros sujetos”. FILLoux, Jean Claude (1996). **Intersubjetividad y formación**. Novedades Educativas, Argentina, pp.38, 39.

pedagogía y es entendida “como un problema que encierra contrasentidos indispensables como realidad constitutiva de lo humano”³⁷.

El Maestro Gerardo Meneses expone que para Gadamer, el *bildung*³⁸ tiene un alcance mucho más amplio “ubicando el concepto como uno de los más importantes del humanismo convocados al fortalecimiento de la constitución “epistemológicas” de las llamadas Ciencias del Espíritu”.

La formación al ser una categoría histórica, política, económica y filosófica hace referencia a una tarea humana. Dicha tarea (el trabajo) es el reconocimiento de la creatividad y la capacidad de transformación que lleva al hombre a darse un sentido así mismo y un significado en su entorno y ubicarse en lo histórico, político y social. Como menciona Marx, “la autoproducción del hombre es un proceso que la objetivación es una desobjetivación, como una enajenación y la supresión de está enajenación, en que capta la esencia del trabajo y comprende al hombre como resultado de su propio trabajo”³⁹. Así la pedagogía concebida desde la perspectiva del *Bildung*, formación, (y la didáctica crítica) bien puede fungir como la base teórica de la antítesis del proyecto de modernidad dirigido por el capitalismo y la tecnocracia.

Como pueden ver, el tema que abordamos es tratado como un cuestionamiento del presente. Del presente donde la pregunta por el Ser empieza a mostrarse ausente, tal como lo dice Martin Heidegger con respecto al presente, no tratamos de comprender⁴⁰ al Ser, simplemente lo evadimos. Y,

³⁷ Meneses Díaz, Gerardo. **Op. Cit.**, p. 56. Meneses menciona que el concibe a la formación como un proceso de construcción dialéctica de la conciencia y del ser ante el espíritu absoluto. Y, cabe preguntarnos, ¿por espíritu absoluto es el mito del progreso, por ejemplo?

³⁸ “*Bildung*, término alemán, traducido a cultura. *Bildung*, que traducimos como formación significa también cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos en la tradición de su entorno. *Bildung* es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto a patrimonio cultural del hombre culto”. GADAMER, Hans (1998). **Verdad y Método**. T. I, Ed. Sígueme, España, p. 38.

³⁹ MARX, Carlos (1978). **Manuscritos económico-filosóficos de 1844. Crítica de la filosofía y dialéctica Hegeliana en general**. Ediciones de Cultura Popular, México, p. 154.

⁴⁰ En HEIDEGGER, Martin (1971). **El ser y el tiempo**, FCE, México.

este es un problema que le confiere un dinamismo constante y permanente a nuestro presente⁴¹. Cuestionamiento del presente que nos lleva a pensar a los menores en situación de calle, a partir de situar la pertinencia de su estudio, en tanto advertimos los mecanismos disciplinarios que se emplean, concretamente en Cd. Nezahualcóyotl, alterando las posibilidades de su despliegue subjetivo. Despliegue del sujeto, en nuestro caso, del menor que no podemos ocultar. Hugo Zemelman ofrece un ángulo distinto de reflexión, sobre todo, “porque los dinanismos constituyentes de los sujetos se encuentran y despliegan desde los niveles micro-sociales, pero con proyección a planos incluyentes. Por ejemplo, el espacio de la vida cotidiana, las dinámicas internas del lugar de trabajo, las relaciones entre estas dinámicas y las propias de los lugares en que se vive, los proyectos de vida y su relación dialéctica con los proyectos de sociedad, etcétera, son la base de potencialidades que pueden llegar a convertirse en proyectos sociales compartidos”⁴²

Ahora bien, diremos que al tratar de configurar nuestro tema de trabajo, ubicamos el objeto de estudio, entre lo macro y lo micro social. Entonces, se conviene en plantear las siguientes interrogantes a fin de responder a exigencias de conveniencia y pertinencia para la disciplina y el discurso pedagógico, entre otras cosas porque damos cuenta que los menores en situación de calle “a través de su historia se van constituyendo y al mismo tiempo creando cultura. Estos rostros excluidos conforman un bloque social que se constituye (...) como sujeto histórico”⁴³.

También, otro punto de nos ofrece la posibilidad de justificar nuestro proyecto de tesis, es el aspecto de lo histórico. Desde luego los menores en situación

⁴¹ Más adelante trabajaremos esta idea que la tomamos de Hugo Zemelman.

⁴² ZEMELMAN, Hugo (2005). **Voluntad de conocer...**, p. 17.

⁴³ ESCUDERO Durán, Lorena (1998). **El pueblo latinoamericano: ¿sujeto de su historia?** UDUAL, Colección idea latinoamericana, México, p. 16.

de calle son sujetos⁴⁴ de su historia, por ende, su problematización es una tarea histórica en sí misma.

Por ello, nos preguntamos, ¿por qué problematizar a la realidad que nos alcanza en forma inevitable?, ¿cómo caracterizar a la problematización de situaciones reales que nos inquietan?, ¿cómo entendemos a la problematización en sí misma? Digamos que, desde un inicio, la problemática inició tomando postura frente a la confusión en torno a cómo problematizar la realidad denominada oficialmente como <<niños de la calle>>. Concepto por cierto, superado con el constructo <<menores en situación de calle>> que trabajamos en el apartado <<menores en situación de calle: un laberinto de conceptos>>.

Sin embargo, nos parece conveniente compartir con Ustedes lo que entendemos por problematización. De tal modo que, la problematización la entendemos, desde la óptica epistémica de Ricardo Sánchez Puentes quién la concibe como, “un proceso que se describe como un cuestionamiento del investigador, una clasificación del objeto de estudio y un trabajo de localización y construcción del problema de investigación”⁴⁵.

Por supuesto, que nuestro interés personal principia en la idea de comprender cómo la utilización de los términos “de la calle”, “en la calle”, “riesgo de calle” insertados en los discursos oficiales excluyen por un lado, a un universo

⁴⁴ Con respecto a la idea de Sujeto, en Foucault encontramos los elementos que nos permiten construir una noción propia para nuestro proyecto. Foucault, concibe al sujeto como una acción instrumental y de posible construcción de relaciones con el otro, sujeto de comportamientos y actitudes en general, sujeto también de la relación consigo mismo. En la medida en que uno es ese sujeto, ese sujeto que se vale, que tiene esta actitud, este tipo de relaciones, etcétera, debe valerse por sí mismo. Sujeto de acciones, de comportamientos de relaciones, de actitudes. Hay además otra gran forma por la cual el sujeto puede y debe transformarse para poder tener acceso a la verdad; es un trabajo. Es un trabajo de sí sobre sí mismo, una elaboración de sí sobre sí mismo, una transformación progresiva de sí mismo de la que uno es responsable”. Las posibilidades del sujeto son infinitas en la finitud misma del sujeto. Pero Foucault habla de la conversión del sujeto de sí mismo, es decir, “*por lo tanto, ruptura para el yo, ruptura en torno del yo, ruptura en beneficio del yo, pero no ruptura en el yo*”. FOUCAULT, Michel (2000). **La hermenéutica del sujeto**. FCE, México.

⁴⁵ SÁNCHEZ Puentes, Ricardo (1995). **Enseñar a investigar una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales**. CESU-ANUIES, México, p. 131.

importante de sujetos, hablando a nombre de ellos como sujetos que significan sublevación, temor y violencia manipulando las manifestaciones y posibilidades de su conciencia.

Pues bien, creemos que la relevancia social entre la problemática enunciada en este anteproyecto y, la dimensión de realidad que se trata de comprender es, en términos generales, lo que constituye el núcleo de la Pedagogía, ese núcleo es a la vez irreductible a mecanismos estructurados de aprehensión de la realidad y por ende de los sujetos concretos: hablamos de la formación⁴⁶. En ésta lógica, Adriana Puiggrós, enfatiza como “la constitución del sujeto: siempre tiene lugar intersubjetivamente, a través y en relación con los otros, incluyendo a uno mismo, quienes pueden ser objeto para uno o sujetos para los cuales uno es objeto. Como destaca Hegel (...) la autoconciencia existe solamente siendo reconocido. El sentido intuitivo sobre uno mismo como agente coherente y autónomo paradójicamente depende de ser reconocido como tal por los otros”⁴⁷

En efecto, ubicamos aquí, la problemática que llama nuestra atención profesional profundamente. Nos parece que la tesis, el centro de gravedad de nuestro proyecto de investigación, es tratar, como primer acercamiento al problema, de romper con las miradas “clásicas” e imperativas cargadas de negación y descalificación hacia las construcciones lingüísticas, códigos culturales y valores éticos, producto de la capacidad de negociación y recreación de los “menores en situación de calle” frente a los sistemas

⁴⁶ El Dr. Meneses Díaz concibe a la formación como un proceso de construcción dialéctica de la conciencia y del ser ante el espíritu absoluto. Y respecto a tal idea, Gadamer “*ubica el concepto (bildung) como uno de los más importantes del humanismo convocados al fortalecimiento de la constitución “epistemológica” de las llamadas Ciencias del Espíritu. ¿Qué es bildung? Gadamer lo explicita diciendo que “Bildung, término alemán, traducido a cultura. Bildung, que traducimos como formación significa también cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos en la tradición de su entorno. Bildung es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto a patrimonio cultural del hombre culto*”. GADAMER, Hans (1998). **Op. Cit.** p. 38.

⁴⁷ PUIGGROS, Adriana (1995). “El desafío de la enseñanza Argentina a finales del siglo XX”. En, **Volver a Educar**. Ariel, Argentina, p. 155.

institucionales vigentes denominados, por Michel Foucault, esquemas de poder⁴⁸.

Advertimos, si bien es cierto, que vamos a chocar, con toda naturalidad, con los discursos que tipifican, que encapsulan, que amordazan, que limitan, que controlan, las dimensiones de realidad de los “oprimidos” o “excluidos” hasta en sus formulaciones empíricas desconociendo las potencialidades de ser sujetos de su propia historia; reconocemos en éste cruce, la riqueza de problematizar la realidad.

De allí se deriva nuestra preocupación. Preocupación construida en problemática que dialoga con la realidad desde lo pedagógico y que trata de abordar una problemática necesaria de ser discutida en nuestro presente: la recuperación del sujeto y de su legado simbólico. Discusión necesaria de plantearse la comprensión de los menores quienes se reconocen a sí mismos como no pasivos respecto de definir los horizontes de sus proyectos de vida. Por ello, nuestra preocupación personal es concebida, desde el concepto “menores en situación de calle”⁴⁹, como espacio de alteridad e identidad.

Sin embargo, Zemelman nos advierte que: “el ritmo de la realidad no es el de la construcción conceptual, los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste”⁵⁰. Por ello, tal vez comprendamos el porqué encontramos una saturación y diversidad de

⁴⁸ El tema del poder sin duda abre las posibilidades de reflexión y análisis de una dimensión de realidad como los menores en situación de calle. Es el aspecto de suscita la problemática misma en tanto busca romper con los imperativos de verdad y normalización.

⁴⁹ Preocupación que trata de comprender el sentido de alteridad e interculturalidad de los niños en situación de calle. Por ejemplo, en cuanto a la interculturalidad, se trata de un enfoque que no sólo conceptualiza la agregación de los sujetos. Como categoría, de los estudios culturales, nombra el modo particular de estar juntos de los sujetos en un ambiente urbano. Categoría que aporta elementos de comprensión y sin embargo, es insuficiente para captar las vinculaciones entre los sujetos mismos y entre los sujetos y el orden social que los ubica. El texto “Los estudios culturales en México” de José Manuel Valenzuela es un gran aporte a las intencionalidades de nuestro estudio de caso.

⁵⁰ Respecto a este orden de ideas, Zemelman aclara que una cosa es un pensamiento teórico y otro lo es el pensamiento epistémico. Ambos, en relación estrecha con la realidad.

definiciones y significados, generalmente acuñados por quienes desconocen, a ultranza, las especificidades en que el sujeto se produce.

Es decir, que nuestro anteproyecto inicia en el ejercicio de reflexión que trata, precisamente, de reconocer la riqueza cultural de los menores, precisamente, desde y con su <<situación de calle>> amén de sustraernos de las determinaciones teóricas y conceptuales que configuran a cada acontecimiento humano. Tarea expresamente pedagógica.

Hoy pensamos al menor en situación de calle como el sujeto histórico que se engrenda en las estructuras colectivas, cruce múltiple entre dimensiones familiares, escolares, morales, políticas y económicas. Síntesis de conflicto que pregunta ¿cómo vincularse con sus signos y valores con tolerancia y respeto, sin la soberbia que caracteriza a la ideología dominante?

De tal forma que nos parece pertinente decir que el marco epistémico del presente proyecto de tesis nos posibilita concebir a la metodología como la organización fundamentada de los momentos y procedimientos de trabajo alrededor del tratamiento, la construcción y exposición de nuestro objeto de estudio. Recordamos que, la presente investigación toma como objeto de estudio a las posibilidades pedagógicas que los <<menores en situación de calle>>⁵¹ construyen y, la creación de reflexión pedagógica alrededor del problema de la dominación y silenciamiento de los menores, incluso, en su espacio particular desde los discursos morales dominantes.

Dicho planteamiento coincide con la premisa de Gregorio Rodríguez, quién dice que la investigación cualitativa se plantea la aproximación a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que, en cierta medida,

⁵¹ A lo largo del presente anteproyecto, hemos asentado que el ser humano expresa su interioridad mediante manifestaciones sensibles y toda expresión humana sensible refleja una interioridad.

ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores, por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso”⁵².

Tales ideas nos sirven para justificar la utilización de un método que nos permita registrar nuestras propias observaciones de una forma adecuada, y que permita dejar al descubierto los significados que los menores en situación de calle ofrecen de sus propias experiencias. Es primordial comprender, la noción que privilegiamos de realidad para la construcción del proyecto de tesis. Por un lado, damos cuenta, de los múltiples sentidos de la realidad. Entre ellos, encontramos, según lo expresa Hugo Zemelman, la idea del desfase entre la corpórea teóricos y la realidad.

Continuando con Zemelman, la idea del desfase es clave en el tratamiento de cualquier objeto de estudio. ¿Por qué el desajuste?, preguntará Zemelman. A lo cual, responderá que “el ritmo de la realidad no es el de la construcción conceptual, los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste”⁵³.

En el sentido estricto de la palabra, el pensamiento epistémico es preteórico, funciona sin corpus teórico y, por lo mismo, sin conceptos con contenidos definidos, con funciones claras de carácter gnoseológico o cognitivo, o para decirlo de otra manera, con funciones de determinación o de explicación. Por el contrario los instrumentos del pensamiento epistémico son categorías que me permiten plantear lo que, de manera abstracta, hemos llamado <<colocarse ante la realidad>>, Pero, en términos más concretos, ¿qué es colocarse ante a la realidad? Significa construir una relación de conocimiento,

⁵² RODRIGUEZ Gómez, Gregorio (1999). **Op. Cit.**, p. 62.

⁵³ ZEMELMAN, Hugo (2005). **Voluntad de conocer**...., p. 63.

que es un ángulo desde el que comenzamos a plantear los problemas susceptibles de teorizarse.

Este es el fundamento de la principal función del pensamiento epistémico: éste funciona con categorías sin contenidos precisos y, en el quehacer concreto de la persona, se traduce en la capacidad del plantearse problemas.

Lo que ésta en juego es la capacidad de plantearse un problema, practicar un razonamiento que no quede atrapado en los conocimientos ya codificados; ser críticos de aquello que nos sostiene teóricamente, o sea, ser capaces de distanciarnos de los conceptos que manejamos, así como también de la realidad observada. “Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros”⁵⁴.

Estas ideas se Zelman las fusionamos con la visión ofrecida por Gregorio Rodríguez quien considera el proceso de investigación como un todo relación. Proceso de investigación cuyo carácter continuo enlaza a una serie de fases que no tienen un principio y final claramente delimitados, sino que se superponen y mezclan unas con otras, pero siempre en un mismo camino hacia delante en el intento de responder a las cuestiones planteadas en el proyecto de investigación. Ante ello, consideramos viable lo que Gregorio Rodríguez propone en cuatro fases fundamentales, a saber, preparatoria, trabajo de campo, analítico e informativo⁵⁵.

⁵⁴ RODRIGUEZ Gómez, Gregorio (1999). **Op. Cit.**, p. 62.

⁵⁵ Para conocer la descripción de cada una de ellas, sugerimos consultar la obra de Gregorio Rodríguez, Metodología de la investigación cualitativa.

Entendiendo a lo metodológico en este amplio sentido, no podemos restringirnos a una mera aplicación de un método sino a la evolución conjunta de teoría, método y objeto⁵⁶.

Tal perspectiva invita a situarnos en planos de reflexión filosófica, para la comprensión del sujeto real y concreto, en nuestro caso, al menor en situación de calle. Entonces, preguntamos, ¿cómo favorecer la comprensión de los menores en situación de calle sin amordazarlos, limitarlos o excluirlos? Es evidente que la complejidad de un estudio cualitativo como el que nos ocupa, hace difícil precisar el método de investigación a utilizar. Sin embargo, convenimos en posicionar el método empleado por nosotros, el cual es el método biográfico⁵⁷. A través del método biográfico comprendemos la dinámica de situaciones concretas a través de la historia y relato que de ella hacen sus protagonistas⁵⁸.

Ahora bien, las técnicas que empleamos son la observación participante⁵⁹ y la entrevista en profundidad⁶⁰.

⁵⁶ Tal y como lo concibe Bachelard. Remitirse a BACHELARD, Gastón (1987). **El compromiso racionalista**. Siglo XXI, México.

⁵⁷ Gregorio Rodríguez nos dice que a través del método biográfico se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida, es decir, en un relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas. Se trata, según Smith, de localizar y explicitar las voces de las personas sometidas, sin poder o con visiones alternativas.

⁵⁸ Ya en el apartado “Búsqueda del ser completo” damos cuenta de los menores con quienes trabajamos. Jonathan de 14 años, Juan de 15, Eduardo de 13, Hugo de 16, Ángel de 14 y “El topo” de 15 años.

⁵⁹ Podemos caracterizar a la observación participante como un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución. Supone, además, aprender los modos de expresión de un determinado grupo, p. e. los menores en situación de calle, comprender sus reglas y normas de funcionamiento y entender sus modos de comportamiento. Incluso, para nosotros, supone adoptar la misma apariencia que los participantes en los hechos estudiados, asumir obligaciones y responsabilidades; y convertirse en sujetos pasivos de sus mismas pasiones y convulsiones; participa de los triunfos y decepciones de cada día. Exige a nosotros desempeñar el doble rol de observador y participante de las experiencias de los menores en tiempo y espacio real.

Por ejemplo, la observación participante se efectúa en el cruce de las avenidas Pantitlán y Carmelo Pérez en Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México. Y la entrevista en profundidad se plantea, en un primer momento a los 6 menores que ubicamos en dicho cruce, pero, la situación de calle del “Topo” la consideramos como el informante adecuado, dado que se trata de recuperar un rostro y un relato cuya voz engarza a las otras voces particulares. Y la configuración de las preguntas⁶¹ de la entrevista las estructuramos con base a la propuesta de Patton quien distingue entre preguntas demográficas/biográficas, preguntas sensoriales, preguntas sobre experiencia/conducta, preguntas sobre sentimientos, preguntas sobre conocimiento, preguntas de opinión/valor, preguntas de gran recorrido, de mini-recorrido, de lenguaje nativo, de experiencia, de ejemplo.

Hasta aquí, podemos decir que, tales técnicas plantean algunas exigencias al trabajo desde una perspectiva pedagógica, donde se presentan como etapas o momentos de la exposición del trabajo metodológico desarrollado para alcanzar, en forma satisfactoria, los objetivos propuestos.

Entonces, el proyecto culmina con su presentación y difusión, es decir, con la Tesis que denominamos: “MENORES EN SITUACIÓN DE CALLE: POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS EN EL PRESENTE”.

⁶⁰ Los elementos diferenciadores de la entrevista en profundidad son la existencia de un propósito explícito, la presentación de unas explicaciones al entrevistado y la formulación de unas cuestiones. Supone un proceso de aprendizaje mutuo, el tipo de cuestiones que se formulan en una entrevista en profundidad presenta peculiaridades que tienden a acentuar el carácter específico y diferencial de este tipo de entrevistas. El elemento que diferencia a la entrevista en profundidad de la conversación libre es que implica expresar intenciones e ignorancia por parte del entrevistador. En una entrevista en profundidad no se busca abreviar, más bien las preguntas estimulan una y otra vez al informante a que entre en detalles, a que exprese sin prácticamente limitación alguna sus ideas o valoraciones. Se dice que la entrevista en profundidad es informal, porque no se adopta el rol de un entrevistador inflexible. Todo es negociable. Los entrevistados pueden hablar sobre la conveniencia o no de una pregunta, corregirla, hacer alguna puntualización o responder de la forma que estimen conveniente.

⁶¹ El formato de las preguntas se encuentra en el anexo de este trabajo.

CONSIDERACIONES FINALES.

Hemos hablado de los menores en situación de calle como un cuestionamiento del presente. Del presente donde la presunta pregunta por el ser empieza a mostrarse ausente tal como lo dice Martin Heidegger; no tratamos de comprender¹ al Ser, simplemente lo evadimos. Éste es un problema que le confiere un dinamismo constante y permanente a nuestro presente². Entonces, nuestro cuestionamiento del presente nos lleva a pensar a los menores en situación de calle, a partir de situar la pertinencia de su estudio, en tanto advertimos los mecanismos disciplinarios que se emplean, concretamente en Cd. Nezahualcóyotl, alterando las posibilidades de su despliegue pedagógico.

Como se dará cuenta el lector, la pertinencia en el estudio de los menores en situación de calle para la disciplina y el discurso pedagógico de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, es que los sujetos reales “a través de su historia se van constituyendo y al mismo tiempo creando cultura. Estos rostros excluidos conforman un bloque social que se constituye (...) como sujeto histórico”³. La pedagogía provoca arribar al encuentro de sujetos reales. Tan vital es este asunto en un mundo complejo donde se inscriben historia sobre sujetos desde la historia del monopolio, el internet, los mass media por ejemplo, robándoles en su particularidad la posibilidad de ser sujetos de atrevimiento.

También, otro punto que nos ofrece la posibilidad de justificar nuestro objeto de estudio, es el aspecto de lo histórico. Desde luego los menores en

¹ Recomendamos consultar la obra de HEIDEGGER, Martin (1971). **El Ser y el tiempo**, FCE, México.

² Más adelante trabajaremos esta idea que la tomamos de Hugo Zemelman.

³ ESCUDERO Durán, Lorena (1998). **Op. Cit.**, p. 16.

situación de calle son sujetos⁴ de su historia, por ende, su problematización es una tarea histórica en sí misma para la pedagogía y los pedagogos.

Por ello, nos hemos preguntado a lo largo de este trabajo, ¿por qué problematizar a la realidad que nos alcanza en forma inevitable?, ¿cómo caracterizar a la problematización de situaciones reales que nos inquietan?, ¿cómo entendemos a la problematización en sí misma? Desde un inicio, la problemática pedagógica presentada por nosotros inició tomando postura frente a la confusión en torno a cómo problematizar la realidad denominada oficialmente como <<niños de la calle>>. Y que además, es un concepto por cierto, superado con el constructo <<menores en situación de calle>> que reconstruimos como eje articulador de las posibilidades pedagógicas en el presente.

Sin embargo, nos parece conveniente compartir con Ustedes lo que entendemos por problematización. De tal modo que, la problematización la entendemos, desde la óptica epistémica de Ricardo Sánchez Puentes quién la concibe como, “un proceso que se describe como un cuestionamiento del investigador, una clasificación del objeto de estudio y un trabajo de localización y construcción del problema de investigación”⁵.

Por supuesto, que nuestro interés personal principia en la idea de comprender cómo la utilización de los términos “de la calle”, “en la calle”, “riesgo de calle” insertados en los discursos oficiales excluyen por un lado, a un universo importante de sujetos y además de que hablan a nombre de ellos como sujetos que significan sublevación, temor y violencia manipulando las manifestaciones y posibilidades de su estar y ser en el mundo. Los denigran hasta el punto de excluirlos como miembros de la ciudadanía.

⁴ Sugerimos consultar a FOUCAULT, Michel (2000). **La hermenéutica del sujeto**. FCE, México.

⁵ SÁNCHEZ Puentes, Ricardo (1995). **Op. Cit.**, 131.

Pues bien, creemos que la relevancia social entre la problemática enunciada por nosotros y, la dimensión de realidad que se trata de comprender es, en términos generales, lo que constituye el núcleo de la Pedagogía, ese núcleo es a la vez irreductible a mecanismos estructurados de aprehensión de la realidad y por ende de los sujetos concretos: hablamos de la formación. En ésta lógica, Adriana Puigros, enfatiza como “la constitución del sujeto: siempre tiene lugar intersubjetivamente, a través y en relación con los otros, incluyendo a uno mismo, quienes pueden ser objeto para uno o sujetos para los cuales uno es objeto. Como destaca Hegel (...) la autoconciencia existe solamente siendo reconocido. El sentido intuitivo sobre uno mismo como agente coherente y autónomo paradójicamente depende de ser reconocido como tal por los otros”⁶.

En efecto, ubicamos aquí, la problemática que llama nuestra atención profesional profundamente. Nos parece que la tesis, el centro de gravedad de nuestro proyecto de investigación es relevante, en un mundo que se nos ha desmoronado por el mercado en términos de la globalización, para tratar, como primer acercamiento al problema, de romper con las miradas “clásicas” e imperativas cargadas de negación y descalificación, por ejemplo, hacia las construcciones lingüísticas, códigos culturales y valores éticos, producto de la capacidad de negociación y re-creación de los “menores en situación de calle” frente a los sistemas institucionales vigentes denominados, por Michel Foucault, esquemas de poder⁷.

Advertimos, si bien es cierto, que chocamos, con toda naturalidad, con los discursos pedagógicos que tipifican, que encapsulan, que amordazan, que limitan, que controlan, las dimensiones de realidad de los “oprimidos” o

⁶ PUIGGROS, Adriana (1995). **Op. Cit.**, p. 155.

⁷ El tema del poder sin duda abre las posibilidades de reflexión y análisis de una dimensión de realidad como los menores en situación de calle. Es el aspecto de suscita la problemática misma en tanto busca romper con los imperativos de verdad y normalización.

“excluidos” hasta en sus formulaciones empíricas desconociendo las potencialidades de ser sujetos de su propia historia; reconocemos en éste cruce, la riqueza de problematizar la realidad desde lo que llamamos *posibilidades pedagógicas en el presente*.

De allí se deriva nuestra preocupación pedagógica. Preocupación histórica como ya lo hemos apuntado construida en problemática que dialoga con la realidad desde lo pedagógico y que trata de abordar una problemática necesaria de ser discutida en nuestro presente: la recuperación del sujeto y de sus posibilidades pedagógicas. Pero, sin lugar a dudas, centramos nuestra atención en la discusión necesaria de plantearnos la comprensión de los menores en situación de calle, quienes se reconocen a sí mismos como no pasivos al respecto de definir los horizontes de sus proyectos de vida. Por ello, nuestra preocupación personal es concebida, desde el concepto “menores en situación de calle”⁸, como espacio de las posibilidades pedagógicas.

Sin embargo, Zemelman nos advierte que: “el ritmo de la realidad no es el de la construcción conceptual, los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste”⁹. Por ello, tal vez comprendamos el porqué encontramos una saturación y diversidad de definiciones y significados, generalmente acuñados por quienes desconocen, a ultranza, las especificidades en que el sujeto produce su historia de vida ante la riqueza ontológica de las posibilidades pedagógicas.

Es decir, que como consideraciones finales el pedagogo tendría que reflexionar sobre tres dimensiones de su estar y ser en el mundo para

⁸ Preocupación que trata de comprender sus dimensiones ontológicas en la apropiación de lo otro y del mundo.

⁹ Respecto a este orden de ideas, Zemelman aclara que una cosa es un pensamiento teórico y otro lo es el pensamiento epistémico. Ambos, en relación estrecha con la realidad.

asumir en sus prácticas pedagógicas el encuentro con sujetos reales y concretos fuera de la lógica agobiante de lo humano:

Primero, que su colocación en el mundo y la vida es una tarea histórica particular como sujeto de la pedagogía; esto conlleva asumir una postura política además del reconocimiento de su finitud como inicio en el ejercicio de repensar esencialmente la riqueza ontológica de los sujetos en el presente, por ejemplo, los menores en situación de calle, precisamente, desde y con su <<situación de calle>> amén de sustraernos de las determinaciones teóricas¹⁰ y conceptuales que configuran a cada acontecimiento humano. Lo cual significa para el pedagogo que asumir dicho reto histórico es nuestra tarea expresamente pedagógica¹¹.

Segundo, que pensar desde lo pedagógico al menor en situación de calle, es mirarlo como sujeto histórico que se engendra en las estructuras colectivas, cruce múltiple entre dimensiones familiares, escolares, morales, políticas, económicas e ideológicas. Síntesis de conflicto que nos pregunta siempre, ¿cómo vincularse con sus signos y valores con tolerancia y respeto, sin la soberbia que caracteriza a la ideología dominante?, ¿cómo

¹⁰ La resolución, pues, no es teórica en la medida que el problema es la teoría misma; por eso ésta requiere ser resignificada, revisada a la luz de las exigencias de las realidades históricas, muchas veces emergentes, nuevas, inusitadas, imprevistas.

¹¹ Por ejemplo la idea del hombre porvenir es una de las tantas utopías pedagógicas de nuestro presente. Utopía vinculada a la educación como fenómeno social que ha estado en la base misma del surgimiento y existencia del hombre, por ende, de todas las sociedades. Este es el marco para pensar porque se anhela formar y a partir de que. El reto es preguntar, cuestionar, reflexionar, tal como lo expresará Carrizales, puesto que las preguntas sobre estas cuestiones están cambiando y empiezan a desaparecer en los discursos sociológicos, antropológicos, psicológicos, éticos, estéticos, morales. Por ello, retomamos las palabras de Francisca Martín porque aún persisten las aristas de un proceso de formación: *“El propio concepto que de educación se sostenga responderá, de modo consciente o inconsciente, a un marco conceptual de lo que se entiende que es el ser humano, de su estar o ser en el mundo y de la vida del mundo y del ser humano en ese mundo. Todas estas cuestiones las plantea la filosofía, que sirve de fundamento al enfoque educativo. Así mismo, sirven de apoyo a la enseñanza la concepción epistemológica o de la filosofía del conocimiento, la antropología social, el tipo de sociedad y la propia civilización”*. MARTÍN Molera, Francisca (2000). **La didáctica ante el tercer milenio**. Síntesis, México, p. 50.

acercarnos al otro sin destruirlo y sin ser destruido, cómo atrevernos al encuentro del otros sin destruirnos y sin destruirlo?

Y, tercero, con estas interrogantes el pedagogo, tendría que hacer pausas en su travesía histórica desde lo pedagógico con satisfacción de reconocer los múltiples alcances de lo humano fuera de todo acartonamiento lógico-matemático. Esto significa que, la comprensión de las múltiples dimensiones de lo humano, nos inserta en el debate de lo cultural del presente, una época inscrita en la trama de lo complejo, la artificialidad, el caos, la desesperanza, violencia, exclusión, marginación y la crisis ambiental, que nos amenaza a todos.

BIBLIOGRAFÍA.

- AVILES, Karina y Francoise Escarpit (2001). **Los niños de las coladeras.** La jornada. México.
- BACHELARD, Gastón (1987). **El compromiso racionalista.** Siglo XXI, México.
- CARRIZOSA Hernández, Silvia (1999). **Cuerpo: significaciones e imaginarios.** UAM, México.
- CORRES Ayala, Patricia (1997). **Alteralidad y tiempo en el sujeto y la historia.** Fontamara, México.
- DEL MORAL, Juan Manuel (2004). **El nihilismo y el olvido del ser.** UACH, México.
- DICKENS, Charles (2001). **Oliver Twist.** Porrúa, México.
- DUQUE, Felix (2002). **Entorno al humanismo: Heidegger, Gadamer, Sloterdijk.** Tecnos, España.
- DUQUE, Felix (1994). **La humana piel de la palabra.** UACH, México.
- DURKHEIM, Emile (2000). **Educación y sociología.** Península, Barcelona.
- ESCAMILLA Salazar, Jesús y Sonia Reyna Urbina (2006). **El proyecto de investigación: elementos para su construcción en el campo pedagógico.** UNAM-FES Aragón, México.
- ESCAMILLA Salazar, Jesús (2009). **Los derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización.** UNAM-Miguel Ángel Porrúa, México.
- ESCUADERO Durán, Lorena (1998). **El pueblo latinoamericano: ¿sujeto de su historia?** UDUAL, Colección idea latinoamericana, México.
- ETKIN, Jorge y Schaverstein, Leonardo (1992). "Paradigmas en el análisis organizacional" en **Identidad de las organizaciones.** Paidós, Buenos Aires.
- FILLOUX, Jean Claude (1996). **Intersubjetividad y formación.** Novedades Educativas, Argentina.
- FOUCAULT, Michel (2006). **La hermenéutica del sujeto.** FCE, México.
- FOUCAULT, Michel (2002). **Defender la sociedad.** FCE, México.

ENTREVISTA.

Preguntas de la entrevista en profundidad configurada dada la novedad y la contingencia del encuentro con los menores en situación de calle. En un principio con todos, al final solo con el “Topo”.

Aclaremos, las preguntas son abiertas, cuya característica radica en que se formularon en tanto se abría más la sugestiva idea del encuentro, la sorpresa de la vida en que alguien lo abordará en un sentido distinto al que han vivido que es la exclusión o la marginación...

A. Demográficas/biográficas,

- 1.- ¿Quiero conocerte, me das el privilegio de saber de ti, por ejemplo, cuál es tu edad actual?
- 2.- ¿Te gusto la escuela?, Háblame sobre ella, ¿dónde fuiste, cómo era, a qué grado llegaste?
- 3.- ¿Háblame de tus hermanos, qué recuerdas de ellos...?
- 4.- ¿Importa el nivel escolar de tu madre, de tu padrastro?
- 5.- ¿El trabajo de tus padres, cuál es...?
- 6.- ¿Retrata a tu padrastro, quién es, cómo es?
- 7.- ¿Qué recuerdas del lugar donde vivías?, ¿cómo era la casa, los cuartos, el patio...?

B. Sensoriales,

- 1.- ¿Porqué salir de tu hogar?
- 2.- ¿Por qué romper con los vínculos familiares, eres atrevido?
- 3.- ¿Alguien no te quería en casa, qué es lo que pasó...?
- 4.- ¿Te ha preocupado algo, tienes miedos, no sé, tu dime...?
- 5.- En esa consideración tuya de asumirme como irreverente o atrevido, ¿te das cuenta de la responsabilidad que conlleva ser uno mismo?

C. Experiencia/conducta,

- 1.- ¿Cuéntame sobre cómo fue tu primer día en la calle?
- 2.- ¿Recuerdas el lugar donde dormiste por primera vez fuera de tu casa?
- 3.- ¿Te dio miedo, qué sentías...?
- 4.- ¿Quiénes te acompañaron en ese día, en esa noche...?
- 5.- Mencióname, ¿cómo logras hacerte responsable de tu propio destino, de tus pasos, de tus decisiones...?

D. Sentimientos,

- 1.- Si fuera el caso, ¿te preguntas hoy día sobre tu padre?
- 2.- ¿Recuerdas algo sobre el...?
- 3.- ¿Cómo imaginas un mundo mejor para ti... acaso estos son tus pensamientos?
- 4.- ¿En qué piensas, porqué no dices nada...?
- 5.- ¿Quieres llorar... gritar..., qué sientes...?
- 6.- ¿Quieres que me vaya...?

F. Opinión/valor,

- 1.- Sobre, ¿cómo te tratan las personas en la calle, al limpiar para brisas, por ejemplo?
- 2.- Quien te encuentra durmiendo en la calle, ¿qué dice, qué te habla...?
- 3.- Sobre como vistes, ¿dame tu opinión?
- 4.- Mas allá de lo que vistes y haces, ¿cómo juegas con las emociones de ser diferente, de ser tú...?

BIOGRAFÍA.

“El Topo, un sujeto con posibilidades pedagógicas en el presente”.

Esta es la Biografía, hecha historia singular de uno de los sujetos que *son* en el presente. El lugar donde duerme, seguramente será repugnante para mucho tal como él lo menciona. A lo cual dice que la vida en las calles comenzó hace unos años atrás cuando tenía 12 de edad.

De 15 años al momento de interactuar con él y justo cuando la tarde avanza entre unos relatos que fluyen como el viento no deja de sentir un aire ajeno a él, sobre todo porque le soy extraño. Existen otras razones para creer que soy un extranjero a su vida y del cual tiene que cuidar cada movimiento, sin embargo va dejando sus huellas en el espacio que construyo con él, sin provocar el menor ruido, ni siquiera el de la basura que cruje a su paso.

Por un momento, parece detenerse en el tiempo, toda vez que recuerda a su madre, y con la mirada puesta en alguna parte del cielo, trata de besar sus mejillas, acariciar su cabello o tal vez quiera respirar su presencia materna. Pero se rinde. Solo deja salir de sus labios palabras de buena ventura para ella. De su padre no quiere hablar; solo menciona cosas que denotan algo perdido, como si se tratará de algún objeto que intuye como suyo pero que no tiene ni la menor idea de cómo es en sí mismo. Asombrosamente, para los vecinos quejumbrosos por su presencia, el hecho de no contar en la memoria con su padre no le inmuta.

Avanzamos hacia el camellón de la Av. Pantitlán, una de las concurridas avenidas del ahora urbanizado municipio de Nezahualcóyotl; y mientras

avanzamos, de vez en vez, quedan abiertas las puertas para entrar con más confianza, tanto del Topo hacia mí, como Yo, hacia él. *-En los últimos nueve días, no he comido más que quesadillas y uno que otro taco de canasta.-* Después se ríe. Dejamos pasar los vehículos que inundan a la avenida, esperamos nuestro turno para reanudar la entrevista. Y con ella, la búsqueda del ser completo.

De tez blanca, con cicatrices en el rostro tatuadas por un arma blanca, sabe que en cualquier momento puede fenecer. Se trata de combates que le exigen permanecer a salvo de la lluvia, la tira, la banda. Su cuerpo es delgado, alto, dice el que de un metro setenta y cinco centímetros. Vieja y obscura resume a su casa antigua. Un cuartucho como él la recuerda, era una vecindad al final de todo, no era mi casa.

Ese día notó que algo estaba diferente en el crucero donde limpia parabrisas. Faltaba “La Arañita”. Corre tanto como puede y con habilidad precisa sorteando a los vehículos que esperábamos a que terminaran de circular para regresar al punto original donde nos conocimos. *-¡Cómo no me di cuenta que era eso..!-*

Fiel a la idea de espacio propio e íntimo, se tranquiliza al saber noticias de “La Arañita”. Su madre está enferma razón por la cual no acudió al crucero. De cualquier forma, sus movimientos corporales son de quien no tiene miedo o son un constante rasgo de seguridad en sí mismo. Tiene una fortaleza física que demuestra no tener miedo a nada y nadie. A diferencia de quienes a su edad van a la escuela, estudian inglés o nadan en la piscina de la clínica familiar número 78 del Seguro Social por las tardes, su mundo tiene el olor de la vaselina con la cual moja su mechudo para limpiar la carrocería de los automóviles compactos que permanecen detenidos a la señal del semáforo. Entre 80 hasta 430 pesos es lo que recolecta en un día, claro que la cantidad depende mucho del clima, de que empiece temprano y de la voluntad o ganas de la gente como él lo explica. También no falta

quien te insulta. *-Lo chido, es saber enfrentar todo sin problemas para no molestar a nadie-*.

Después de dibujar el cómo y el porqué salió de su casa hace 3 años, solo menciona que no soporto mas los golpes de su padrastro y los insultos del sujeto que también le pegaba a su madre. Todavía es un misterio para el no tener noticias de su madre. Nada de esto enoja al "Topo". Y, sobre su sobrenombre le gusta más porque es el signo de su atrevimiento al romper con los lazos familiares. Ningún vínculo quiere que lo ate, ningún recuerdo, ningún pasado. Al final, el reconoce, que tiene la piel mojada de historia. La persecución de esas vivencias le motivan a vivir para un futuro más suyo, pleno y en la convicción de haberlo construido el mismo.

- FOLLARI, Roberto A (2002). **Teorías débiles**. Homo Sapiens, Argentina.
- FREIRE, Paulo (1999). **Pedagogía del Oprimido**. Siglo XXI, México.
- FREIRE, Paulo (2002). **Pedagogía de la esperanza**. Siglo XXI, México.
- GIDDENS, Anthony (1997). **Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea**. Editorial Península, Barcelona.
- GIROUX, H. A (2003). **La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural**. Morata, Madrid.
- GUTIERREZ, Francisco (1993). **Educación como praxis política**. Siglo XXI, México.
- HEIDEGGER, Martín (2005). **Caminos de Bosque**. Alianza Editorial, España.
- HEIDEGGER, Martín (1971). **El ser y el tiempo**. FCE, México.
- HEIDEGGER, Martín (2000). **¿Y para qué poetas?** UNAM, México.
- HOYOS Medina, Carlos Ángel (2003). **Format(i)o de modernidad y sociedad del conocimiento**. Lucerna Diógenis, México.
- HOYOS, Carlos Ángel (2002). **Formación pedagógica. La docencia y el presente**. Lucerna Diógenis, México.
- HUXLEY, Aldous (2000). **Un mundo feliz**. Porrúa, México.
- IZUZQUIZA, Ignacio (2004). **Filosofía de la tensión: realidad, silencio y claroscuro**. Anthropos, España.
- JOXE, Alain (...). **El imperialismo del caos**. FCE, México.
- KUNDERA, Milan (2004). **La insoportable levedad del ser**. Tusquets Editores, México.
- LEÓN, Emma y ZEMELMAN, Hugo (1997). **Subjetividad: umbrales del pensamiento social**. Anthropos, México.
- LARROSA, Jorge (2000). **Pedagogía profana**. Novedades Educativas, Argentina.
- LIPOVESTSKY, Gilles (2005). **La era del vacío**. Anagrama, Barcelona.
- MAKARENKO, Antón (1996). **Poema pedagógico**. Ediciones Akal.

- MARDONES, J. M. y Ursua, N (1995). **Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una Fundamentación científica.** Fontamara, México.
- MARTÍN Molera, Francisca (2000). **La didáctica ante el tercer milenio.** Síntesis, México.
- MELICH, Joan-Carles (2002). **Filosofía de la finitud,** Herder, España.
- NISBET, Robert, **Historia de la idea del progreso.** Gedisa.
- PESCHARD Bustamante, María Teresa (1992). **Sólo unas monedas para ellos.** UNICEF, México.
- PUIGGROS, Adriana (1995). **Volver a Educar: El desafío de la enseñanza Argentina a finales del siglo XX.** Editorial Ariel, Argentina.
- RICOEUR, Paul (2003). **La memoria, la historia, el olvido.** Editorial trota, España.
- RODRÍGUEZ Gómez, Gregorio (1999). **Metodología de la investigación cualitativa.** Aljibe, España.
- SÁNCHEZ, Antulio (2000). **La era de los afectos en internet.** Océano. México.
- SÁNCHEZ Puentes, Ricardo (1995). **Enseñar a investigar una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales.** CESU-ANUIES, México.
- SCHOPENHAUER, Arthur (2007). **La libertad.** Edic. Coyoacán, México.
- TEDESCO, Juan Carlos (2000). **Educación en la sociedad del conocimiento.** FCE, México.
- TOURAINÉ, Alain (2001). **¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes.** FCE, México.
- TOURAINÉ, Alain (2002). **Crítica de la modernidad.** FCE, México.
- UNICEF (2005). **Estado mundial de la infancia 2006.** UNICEF, USA.
- UNICEF (2006). **Estado mundial de la infancia 2007.** UNICEF, USA.
- VALENZUELA Arce, José Manuel (2003). **Los estudios culturales en México.** FCE, México.
- ZEMELMAN, Hugo (1992). **Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría.** Anthropos, México.

ZEMELMAN, Hugo (1998). **De la historia a la política**. Siglo XXI, México.

ZEMELMAN, Hugo (2005). **Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico**. Anthropos, México.

HEMEROGRAFÍA.

DE LA FUENTE, Juan Ramón. “Las universidades, la inteligencia de los países” en **Foreign Affairs en español**, Vol. 5, Núm. 2, Año 2005, ITAM, México.

FOLLARI, Roberto. **Currículo: el sujeto reclama su lugar**. En Crítica No. 18.

Revista de la Universidad Autónoma de Puebla, México.